

دراسات : مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، م١ ، ص ص ١ - ٢٧٣ (١٩٧٧م)

دراسات

مجلة كلية التربية
جامعة الملك سعود

المجلد الأول
١٩٧٧

الناشر: عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود - الرياض



المملكة العربية السعودية

جامعة الملك سعود



دراســـــات

مجلة كلية التربية - جامعة الملك سعود

العدد الأول - السنة الاولى شهر ذو القعدة ١٣٩٧هـ - ١٩٧٧م
مطابع جامعة الملك سعود

اسرة التحرير

« تقديم »

حمداً لله وشكراً . أحمده وأصلي وأسلم على رسوله ، حمد الشاكرين المخلصين . وصلاة المؤمنين الخاضعين .

هذه هي « دراسات » مجلة كلية التربية في جامعة الرياض ، تأخذ طريقها الى الظهور ، بعد أن طال العهد بانتظارها ، وطالت الدراسات الخاصة باصدارها .

ها هي ذى « دراسات » ، المجلة التي نتطلع الى ما سوف تقدمه من خدمات ، في مجال البحوث العلمية ، والدراسات التربوية ، والتي نرجو أن تسد الفراغ الذي طالما شعرنا به ورجونا أن نسده في هذه النواحي .

ان المشتغلين بالتدريس في الجامعات ، لهم من المكانة العلمية ، منزلة مرموقة ، وعلى مستوى هذه المنزلة ، سوف يكون — باذن الله — ما تقدمه « دراسات » من مقالاتهم ، ودراساتهم وأبحاثهم العلمية . ومن حقنا ، وحق كل قارىء ، أن نتطلع الى أرقى مستوى ، وأن ننتظر خير ما تقدمه المطابع وأحدث ما يصل اليه العلم ، والاجتهاد ، والرأي في جميع مجالات المعرفة .

كثيراً ما يحس أساتذة الجامعات ، بأن الأفكار والمعلومات التي تحتشد في أفكارهم المجددة وتزخر بها عقولهم المبتكرة ، لا تجد سبيلها الى الظهور ، ولا تعرض للمناقشة ، والبلورة ، ولا تتعرض لصراع الأفكار ، والوصول الى الحقائق . . .

ولكن «دراسات» سوف تكون المنبر الذي يحقق للجامعيين أحلامهم، ويوفر لهم الوسيلة التي يشعرون بالحاجة اليها .

واتباعاً للأسلوب العلمي ، لن أسبق الى اصدار حكم على « دراسات » وسأترك ذلك للقارئين ، بعد أن يصل هذا العدد « الأول » لى أيديهم . وحينئذ سوف ننتظر تعليقاتهم ، ومقترحاتهم ، وتوجيهاتهم .

وأرى لزاماً عليّ ، أن أقدم الشكر جزيلاً ، لكل من سعى وعمل على اخراج « دراسات » وبخاصة أولئك الذين درسوا ، وخططوا ، وهؤلاء الذين نفذوا ، وأخرجوا . شكراً لكل من كتب الى المجلة ، وشكراً لهيئة التحرير ، وشكراً لكل من له يد ، تستحق التقدير والعرفان .

أما ادارة الجامعة ، والمجلس العلمي ، بصفة خاصة ، فيستحقان كل التقدير ، على ما قدما من عون أدبي ومادي حتى برزت هذه المجلة .

وبالله نستعين ، وهو ولي التوفيق .

عميد كلية التربية

محمد الأحمد الرشيد

القصة القرآنية ودورها في التربية

للدكتور احمد احمد غلوش

خلاصـــة :

تملك القصة بصورة عامة قدرة التأثير والتوجيه . وقد اشتمل القرآن الكريم على كثير من قصص الأمم الماضية ، وأوردها لتقوم بدورها التربوي لمن يقرؤها أو يسمعها . ولذلك نراها جامعة للعناصر الفنية للقصة . ويتميز القصص القرآني بالصدق وبالتركيز على الهدف المقصود من ايراده للقصة .

ويمكن اجمال الأهداف التربوية للقصص القرآني في ثلاثة جوانب حيث يمد الفرد والجماعة بالقيم الاسلامية . ويربي الانسان على الثقة المطلقة في الله والرضى بالقضاء والقدر . ويزود قارئه وسامعه بعديد من المعارف والحقائق التي تفيدهما في مسيرة الحياة والتعامل مع الآخرين وبذلك يؤدي الفرد دوره صالحاً في مجتمع جميل .

والقصص القرآني يعتمد في تحقيق أهدافه على عدد من الوسائل التي تؤثر في الانسان وتحرك عواطفه ومشاعره وتدفعه الى كل ما هو خير مفيد للفرد والجماعة .

وقد قال علماء التربية بكل ما أشارت اليه القصة القرآنية من وسائل . وبهذا يؤكدون سبق القرآن الكريم واعجازه في هذا المجال .

ومن أهم وسائل القصة القرآنية في تحقيق أهدافها تخير الأساليب المناسبة للمستمع . وتخير الموضوع الملائم . مع استخدام التكرار في تحقيق الهدف . والتركيز على الجزء المقصود من ايراد القصة . كما أنها استعملت الوسيلة الدافعة وهي ما تعرف بالترغيب . واستعملت الوسيلة المانعة وهي ما تعرف بالترهيب .

والمأمول من المربين والمسلمين منهم خاصة أن يوجهوا عنايتهم الى ما في القرآن الكريم والسنّة النبوية من دروس تربوية وعبر تفيد الانسان في الدنيا والآخرة . وليس بمستحسن أبداً أن ننشىء الجيل المسلم المعاصر على تراث الآخرين . ونهمل ما في تراثنا من سمو كريم .

مقـــدمة :

القرآن الكريم كتاب دعوة وهداية . أنزله الله سبحانه وتعالى على رسوله محمد صلى الله عليه وسلم ليهدي به الناس للحق . ويخرجهم من الظلمات الى النور . ويسعدهم بالعقيدة الصافية . والشريعة ، التامة ، والخلق الكريم .

وكان من حكمة الله تعالى أن خاطب الناس على قدر مداركهم . وبالوسائل التي تحرك مشاعرهم وعواطفهم . وتجذبهم الى الخير والرشاد . ولذلك تنوعت أساليب الخطاب في القرآن الكريم . ومنها كانت القصة القرآنية .

ولقد دلت الوقائع البشرية على ما للقصة من أثر عميق في التوجيه والتغيير لأن خيال مستمع القصة أو قارئها يتابع الحوادث . ويعايشها . وينتقل معها من موقف الى حوار الى تصور الى شعور . فتستيقظ عواطفه . وينفعل وجدانه كأنه جزء من القصة . على حين أنه في الحقيقة عنها بعيد . وتنتهي القصة — رواية أو مشاهدة — ولكن أثرها يستمر في النفس لا يزول .

ان القصة نوع من الأدب له جمال . وفيه متعة . تؤثر في نفوس الكبار كما تؤثر في نفوس الصغار لأنها تجذب العقل . وتخاطب الوجدان. وقد أدرك العرب قديماً ما لها من تأثير فأكثروا منها . وملأوا بها شعرهم ونثرهم حتى أن النضر بن الحارث كان يشتري كتب الأعاجم . ويحدث بها قريشاً ويقول : إن محمداً يحدثكم بحديث عاد وثمود . وأنا أحدثكم بأحاديث رستم وبهرام والأكاسرة وملوك الحيرة فيستملحون حديثه (١) وفي عصرنا الحديث تهتم الدول الأفراد اهتماماً واسعاً بالقصة يعلنونها ويقدمونها للناس صباح مساء بمختلف الأشكال ، مسموعة ومقروءة ومرئية ، طويلة وقصيرة. تهدف إلى الخير ولا تبغي سواه . وما صاحبها هذا الاهتمام إلا لمالها من سحر وتأثير .

فلا عجب اذا أن تحتل القصة قدراً من القرآن الكريم وتنزل مع آياته الأولى في مكة قبل الهجرة لتؤدي دورها في التعليم والتربية والتوجيه في اعجاز واضح هو جزء من اعجاز القرآن الكريم .

---

(١) تفسير الكشاف جـ٣ ص ٢٢٩ .

مفهوم القصة القرآنية :

ذكر القرآن الكريم كثيراً من أخبار السابقين ووضح مواقفهم من دعوات الله التي جاءتهم ، وبذلك حوى مادة غزيرة للقصة القرآنية .

والقصة عند علماء اللغة واحدة القصص ، ومعناها الأمر ، والحديث ، والخبر والشأن . يقال : قص الخبر تحدث به أو كتبه . واقتص الحديث رواه على وجهه وقص الأثر تتبعه ، والقصص اسم وضع موضع المصدر (٢) ، وبذلك يدور المعنى اللغوي للقصة حول متابعة أمر ، والحديث عنه ، وروايته وكتابته .

وهذا المفهوم اللغوي للقصة موجود في القصص القرآني لأن من يقرأ القرآن الكريم يلحظ أن قصصه انما هي أحداث وقعت ، ثم نقلت على وجهها بصورة مؤثرة وأسلوب حسن . ومعنى دقيق .

يقول فخر الدين الرازي عند تفسير قوله تعالى : « نحن نقص عليك أحسن القصص » (٣) : « والقصص يحتمل أن يكون مصدراً بمعنى الاقتصاص ، ويجوز أن يكون من باب تسمية المفعول بالمصدر ، فان أريد الأول كان الحسن راجعاً الى كون ألفاظ القصص فصيحة بالغة في الفصاحة حد الاعجاز ، وإن أريد الثاني كان الحسن لما فيها من العبر والنكت والحكم والعجائب التي ليست في غيرها (٤) » وفي موضع آخر يرى الرازي أن القصة القرآنية هي مجموع الكلام المشتمل على ما يهدي الى الدين ، ويرشد الى الحق ، ويأمر بطلب النجاة (٥) »

وعلى ضوء هذا يمكننا فهم القصة القرآنية على أنها كلام حسن في لفظه ، دقيق في معناه . مشتمل على أحداث حقيقية سابقة ، متضمنة ما يهدي الى الحق . ويرشد الى الخير .

ولا يصح أن تسمي القصة القرآنية بالحكاية لأن الحكاية تعني مجرد السرد والمحاكاة من غير توخ لحسن المبنى أو دقة المعنى ، وليس في سردها هدف وغاية . كما أن القصة القرآنية تغاير القصة التي ألفها بشر ، لأن القصة البشرية حوادثها مخترعة غالبا وأساليبها عادية . وتحقيقها لهدفها قاصر . والوصول الى الخير ليس هو كل المقصود منها ، على حين أن القصة القرآنية تتصف بصدق الحوادث ، وفصاحة اللفظ ، وبلاغة المعنى . وسمو الهدف .

ومع هذا التميز للقصة القرآنية نجدها تشتمل على العناصر الفنية الموجودة في القصة الأدبية البشرية . لأن القرآن الكريم « يجعل الجمال الفني أداة مقصودة للتأثير الوجداني فيخاطب حاسة الوجدان الدينية بلغة الجمال الفنية . ولذلك برزت خصائص فنية بعينها تحسب في الرصيد الفني للقصة في عالم الفنون الطليق » (٦) ومن المعلوم أن العناصر الرئيسية في القصة شخص وحدث وزمان ومكان مع ما يتخلل

---

(٢) انظر كتب اللغة مادة (قص)
(٣) سورة يوسف من آية ٣
(٤) مفاتيح الغيب حـ٥ ص ١٥٠ ، تفسير البحر المحيط حـ٥ ص ٢٧٨
(٥) مفاتيح الغيبه حـ٣ ص٧٠٢
(٦) التصوير الفني في القرآن ص ١٤١

ذلك من حوار وحركة وتغير (٧) وكل ذلك في القصص القرآني موجود على أساس التركيز على العنصر الذي يحقق الهدف المقصود من إيراد القرآن الكريم للقصة .

فمثلاً يبرز المكان في قصة يوسف عليه السلام حيث تدور الحوادث في مصر ، ويلقى يوسف في الجب ، ثم يخرج منه لينشأ ويربى في بيت العزيز . ثم يدخل السجن ويخرج منه ليتولى رعاية خزائن مصر . وقد أفاد التركيز على ابراز المكان في القصة عفة يوسف وعصمته . ونصر الله له في النهاية ، وفي قصة الاسراء يبرز المكان اظهارا لشرف الحدث وسموه . يقول الله تعالى : « سبحان الذي أسرى بعبده ليلاً من المسجد الحرام الى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله لنريه من آياتنا إنه هو السميع البصير » (٨) .

وأيضاً يبرز الزمان في قصة نوح عليه السلام فيقول تعالى : « ولقد أرسلنا نوحاً الى قومه فلبث فيهم ألف سنة إلا خمسين عاماً فأخذهم الطوفان وهم ظالمون » (٩) ويقول تعالى « اني دعوت قومي ليلاً ونهاراً » وابراز الزمن هذا أفاد مثابرة نوح في الدعوة ، وصبره على المدعوين . وتحمله الكثير منهم .

وكذلك يركز القرآن الكريم في قصصه على الأشخاص كعنصر للقصة مثل امرأة نوح وامرأة لوط وامرأة فرعون . ويلاحظ أن الحوار الدائر بين الأشخاص في القصة القرآنية لا يقف عند الظاهر . بل يتعداه الى حركات الذهن . وفكر النفس . وما يجول في الخاطر . كقصة ولدى آدم عليه السلام . حيث تبدأ بتقديم كل واحد من الأخوين قرباناً لله تعالى ، فتقبل الله من أحدهما قربانه . ولم يتقبل قربان الآخر . وهنا يبدأ الحوار .

يقول الذي لم يتقبل الله منه لأخيه : (لأقتلنك) :

فيرد عليه أخوه الذي تقبل الله منه : (انما يتقبل الله من المتقين . لئن بسطت الى يدك لتقتلني ما أنا بباسط يدي اليك لأقتلك إني أخاف الله رب العالمين إني أريد أن تبوء بإثمي وإثمك فتكون من أصحاب النار وذلك جزاء الظالمين) .

إلا أن الذي لم يتقبل الله منه أصر على حقده فطوعت له نفسه قتل أخيه فقتله .

وهكذا نرى الحوار يظهر النفس الحاقدة الكافرة ومدى استعدادها للجريمة وسهولة قيامها بها . كما يظهر النفس المؤمنة الممتلئة بتقوى الله والخوف منه والتوكل عليه . وانتظار المثوبة منه (١٠) .

ويتخير القرآن الكريم بعض حوادث القصة ويبرزها لما لها من أهمية في تحقيق الهدف كما نرى في قصص سورة القمر حيث الهدف منها فضح الكفار في تكذيبهم لرسول الله ، وانذارهم . وتخويفهم من نتيجة عنادهم ولذا كان التركيز في السورة على التكذيب كحدث هام له آثاره السيئة على المكذبين .

---

(٧) انظر « الفن القصصي للقرآن » في مواضع عدة
(٨) سورة الاسراء آية ١
(٩) سورة العنكبوت آيه ١٤
(١٠) انظر القصة في الآيات ٢٧ — ٣١ من سورة المائدة .

وهكذا تحتوي القصة القرآنية على العناصر الفنية وتحفل بها لاعلى وجه السرد المرتب . ولكن على قدر الحاجة اليها والفائدة المقصودة منها . يقول الشيخ محمد عبده : « إن قصص الأنبياء والأمم الواردة في القرآن الكريم لم يقصد بها سرد الوقائع مرتبة حسب أزمنتها ، وانما المراد بها الاعتبار والعظة ببيان النعم متصلة بأسبابها لتطلب بها وبيان النقم بعللها لتتقي من وجهتها ، ومتى كان هذا هو الغرض من السياق فالواجب أن يكون ترتيب الوقائع في الذكر على الوجه الذي يكون أبلغ في التربية وأدعى الى التأثير (١١) » إن القصة القرآنية حقيقة صادقة متفردة في تركيبها ، سامية في هدفها ، معجزة في سائر جوانبها . والله على كل شيء قدير .

الهدف التربوي للقصة القرآنية :

من القضايا المهمة في التربية وضوح الغرض المقصود من العملية التربوية ، لأن هذا الوضوح يحدد المسار أمام المربين ، ويبين الوسائل التي يجب أن تتبع ، ويجعل الوسيلة أياً كانت — متضمنة لبعض العناصر الهادفة حتى يتم الاعداد بصورة موضوعية .

والتربية بوجه عام تهدف الى امداد الفرد بالقيم الصالحة ، وتمتعه بالثقة والرضى . وتهدف الى تنمية قدراته الذاتية وتوسعة فهمه الاجتماعي . وبذلك يوجه السلوك الانساني توجيهاً حسناً . وتنمو الشخصيات . وتزكو المواهب . وتنتشر موازين الخير والفضيلة والحق والجمال في المجتمع .

والعملية التربوية تحدد الهدف وتهتم بدراسة الأساليب والوسائل التي توصل اليه (١٢) .

وبالنظر في القصة القرآنية من زاوية تربوية بحتة نراها وسيلة تربوية فنية ، توصل المعاني الى النفس الانسانية من منافذ شتى ، من الحواس بالتناسق والايقاع ، ومن الوجدان المنفعل بالأصداء والأضواء . ويكون الذهن منفذاً واحداً من منافذها الكثيرة لا منفذها المفرد الوحيد (١٣) . ونراها كذلك ذات غايات واضحة وأهداف محددة .

ويجب أن نفهم أن القصص القرآني لم يوح الله به لمجرد العلم أو للتسلية وانما المقصد الأساسي هو ما يترتب عليه من فوائد للمدعوين الى الاسلام وهو العالم كله ولذلك كان توجهي الى بيان ما يمكن من فوائد هذا القصص للناس . والقرآن الكريم نفسه وجه الى ذلك ففي نهاية قصة نوح عليه السلام يقول تعالى : « فأنجيناه وأصحاب السفينة وجعلناها آية للعالمين » (١٤) ويقول الله تعالى في قصة لوط : « ولقد تركنا منها آية بينة لقوم يعقلون » (١٥) ولما أغرق الله فرعون قال له : « فاليوم ننجيك ببدنك لتكون لمن خلفك آية » (١٦) . وصدق الله تعالى : « لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب » .

---

(١١) تفسير المنار حـ١ ص ٣٢٧
(١٢) آداب المتعلمين ص ٥ ، ٩
(١٣) مشاهد القيامه في القرآن ص ٩
(١٤) سورة العنكبوت آيه ١٥
(١٥) سورة العنكبوت آيه ٣٥
(١٦) سورة يونس من آيه ٥

١ ـ إمداد الفرد والمجتمع بالقيم الاسلامية :

تهتم القصة القرآنية بإعداد الفرد والجماعة إعداداً صالحاً عن طريق المناداة بالفضائل الخيرة ، والدعوة الى القيم النبيلة السامية (١٧) .

ويعتبر اهتمام القصة بهذا الجانب تأصيلاً اسلامياً للتربية في العصر الحديث . ويكفي أن نعلم أن التربية تدعو الى الاهتمام بالقيم والمثل والفضائل الأخلاقية التي تبصر الانسان بطريقه وتقوده الى الخير والسعادة . يقول روس : ان التربية الحقة لا تستمد أغراضها وحركاتها الدافعة من المذهب الطبيعي أو العلمي ولكن تستمدها من فلسفة مثالية للقيم والأخلاق (١٨) .

ولقد جاء اهتمام القصة شاملاً للقيم الاسلامية بمختلف صورها وجوانبها ، فأركان العقيدة هي أساس قيم الاسلام ، ولذلك كثر تركيز القصة القرآنية عليها . ومكارم الأخلاق صور لصيقة بالمؤمن ولذا كانت الدعوة اليها ، وذلك يتجلى من خلال إيراد لمحات سريعة من قصص القرآن الكريم .

فعن الايمان بالله وتوحيده نجد سائر القصص مع الأمم السابقة يدعو إليهما مع بيان الأدلة الموجبة لهما.

فهذا نوح عليه السلام يدعو قومه الى التوحيد ويقول لهم « اعبدوا الله واتقوه وأطيعون » (١٩) . ويدلل لهم على دعوته هذه فيقول : « ما لكم لا ترجون لله وقاراً وقد خلقكم أطواراً » (٢٠) . « والله أنبتكم من الأرض نباتاً ثم يعيدكم فيها ويخرجكم اخراجاً . والله جعل لكم الأرض بساطاً لتسلكوا منها سبلا فجاجاً » (٢١). وتلك أدلة توجب توحيد الله واختصاصه بالعبادة لأنها نعم الهيّة في نفس الانسان وفي الكون من حوله . . وبمثل دعوة نوح عليه السلام كانت دعوات الرسل جميعاً حيث قالوا جميعاً لأقوامهم « فاتقوا الله وأطيعون » (٢٢) ومن أدلتهم ما ورد في قصة ابراهيم عليه السلام « الذي خلقني فهو يهدين . والذي هو يطعمني ويسقين . واذا مرضت فهو يشفين . والذي يميتني ثم يحيين . والذي أطمع أن يغفر لي خطيئتي يوم الدين » (٢٣) . وهكذا سائر القصص في دعوته لتوحيد الله . انه يوثق صلة الانسان بربه عن طريق ايقاظ القلب ليرى ابداع الله في صفحة الكون . وقدرته التي ليست لها حدود وهذا يولد عند الانسان المراقبة الدائمة . والخشية المطلقة ، والحب الصادق ما دام يعيش بحسه وحركاته على أساس الايمان بالله تعالى . وعلى أساس عبوديته الخالصة . يقول الشيخ محمد أبو زهرة : « والألوهية هي استحقاق الله للعبادة وحده . ولكن العبودية لا تكون إلا اذا كان هو المتفضل بالنعم وحده فهو الذي أنعم بالوجود . وشكر النعم واجب بحكم العقل والمنطق وبحكم كل نظام يستمد من الحق قوته ، ولا يتفرد بالعبادة إلا اذا كان منفرداً بذات وصفات لا يشاركه فيها أحد (٢٤) .

هذا عن الايمان بالله وصفاته . أما الايمان بالرسول محمد صلى الله عليه وسلم . فاننا نرى القصص القرآني يثبته على أساس أنه انتهى من مسألة الألوهية وعرف الناس بضرورة تخصيص العبادة لله وحده وهو في موقفه من المكذبين للرسول ، الشاكّين في رسالته يناقشهم في سبب تكذيبهم ويبين لهم خطأهم ببيان خطأ نظرائهم في الأمم السابقة .

---

(١٧) لمحات في وسائل التربية الاسلامية ص ٢٧
(١٨) آداب المتعلمين (المقدمة)
(١٩) سورة نوح آيه ٣
(٢٠) سورة نوح آيات ١٣ ، ١٤
(٢١) سورة نوح آيات ١٧ — ٢٠
(٢٢) انظر آيات سورة الشعراء
(٢٣) سورة الشعراء آيات ٧٨ — ٨٢
(٢٤) العقيدة الاسلامية ص ٨

ان بشرية الرسول تعرضت لتكذيب مماثل من أقوام الرسل فلقد قال قوم نوح لنوح : « ما نراك إلا بشراً مثلنا » (٢٥) وقال قوم صالح : « أبشراً منا واحداً نتبعه » (٢٦) وقال كفار مكة منكرين : « أبعث الله بشراً رسولاً » (٢٧) ولذلك رد القصص هذا التكذيب وأثبت الرسالة للرسول من عدة طرق . حيث كانت المعجزة للرسول البشر دليلاً على صدقه في دعوى الرسالة ، ودائماً كانت المعجزة تأتي من جنس ما تفوق فيه المدعوون حتى يتأكدوا أنها ليست من صنع البشر ويدركوا دلالتها على اثبات الرسالة لمدعيهـــا .

وكانت القصة تتجه بسؤال المكذبين عن سبب تكذيبهم إن كانوا صدقوا من قبل برسول من الرسل لتثبت لهم عنادهم وخطأهم ، وذلك كسؤال الرسول لليهود الذين آمنوا بموسى « وقالوا ما أنزل الله على بشر من شيء قل من أنزل الكتاب الذي جاء به موسى » (٢٨) .

والقصص القرآني أيضاً حين يورد الحوار بين الرسل والمدعوين في الأمم السابقة يشير ضمناً الى أن الله بعث للناس رسلاً منهم وهو دليل على اثبات النبوة للبشر .

وباثبات الألوهية والرسالة للبشر يثبت تلقائياً الايمان بوجود الوحي وبالملائكة ومنهم من ينزل بالوحي . وبالكتب التي ينزل بها الملك وحياً الى رسل الله عليهم السلام . والايمان باليوم الآخر وما فيه له مكانه في القصص القرآني حيث اشتمل سائر القصص على ذكره والتخويف من العقاب فيه . فنوح عليه السلام يقول لقومه : « ولا ينفعكم نصحي ان أردت أن أنصح لكم ان كان الله يريد أن يغويكم هو ربكم واليه ترجعون » (٢٩) وبذلك عرفهم بيوم القيامة وذكّرهم بالحساب فيه . وشعيب عليه السلام يقول : « ويا قوم اعبدوا الله وارجوا اليوم الآخر ولا تعثوا في الأرض مفسدين » (٣٠) وسحرة فرعون يقولون له بعد ايمانهم « انا الى ربنا لمنقلبون » (٣١) وعيسى عليه السلام يقول : « والسلام علي يوم ولدت ويوم أموت ويوم أبعث حياً » (٣٢) .

وكما دلت القصة القرآنية على أركان العقيدة نراها كذلك تدعو الى مكارم الأخلاق ومن ذلك قول شعيب عليه السلام لقومه : « يا قوم اعبدوا الله ما لكم من إله غيره قد جاءتكم بيّنة من ربكم فأوفوا الكيل والميزان ولا تبخسوا الناس أشياءهم ولا تفسدوا في الأرض بعد اصلاحها ذلك خير لكم ان كنتم مؤمنين » (٣٣) فنراه عليه السلام قد بدأ باصلاح العقيدة وقفى عليها بالأمر بإيفاء الكيل والميزان اذا باعوا . والنهي عن بخس الناس أشياءهم اذا اشتروا وأن يبتعدوا عن كل افساداتهم بعد ذلك .

ويلاحظ أن القصص وهو يدعو الى مكارم الأخلاق ربط الأخلاق بالايمان ودعا الى التخلي عن الرذائل . وجعل الرسل صوراً مثالية لتعليم أقوامهم على أساس أن التعليم بالقدوة له تأثير كبير .

وهكذا يمد القصص القرآني الانسان بسائر القيم فهو في جميع القصص يدعو الى التوحيد المطلق لله تعالى . وفي قصة ولدي آدم يدعو الى التزام طريق الله وكراهية إبليس والحذر من غوايته . ومن قصة

---

(٢٥) سورة هود من آية ٢٧
(٢٦) سورة القمر من آية ٢٤
(٢٧) سورة الاسراء من اية ٩٤
(٢٨) سورة الأنعام آية ٩١
(٢٩) سورة هود من آية ٣٤
(٣٠) سورة العنكبوت من آية ٣٦
(٣١) سورة الزخرف آية ١٤
(٣٢) سورة مريم آية ٣٣
(٣٣) سورة الأعراف ايه ٨٥

نوح ينفر من الجدل والمراء والغرور . وينادي بالطاعة والهدى . ومن قصة يوسف ولوط يأمر بالعفة والطهر . ومن قصة فرعون يبغض الظلم والجبروت والعدوان ويستمر القصص على هذا النمط في تقديم القيم الفاضلة وتربية المجتمع والأفراد على التحلي بها والتعامل على أسس منها .

ب ـ تربية الانسان على أساس الثقة والرضى :

من أهداف القصة القرآنية تربية الانسان على الثقة والرضى لأن القيم في حد ذاتها كفيلة بتحقيق الرضي الدائم عند من آمن بها حيث لا يؤمن الانسان حقيقة إلا اذا آمن بالقدر خيره وشره . حلوه ومره . كما أن المعرفة الحقيقية بالله وصفاته تعطي العارف تكاملاً في ذاته وثقة واطمئنانا وإن لازمته متاعب الحياة الدنيا . لأن العارف ما دام يوقن بأن كل شيء من الله رضي به وأطمأنت نفسه بكل ما يقع .

والقصة القرآنية تقدم صوراً تطبيقية كنماذج هادية . من ذلك ما حدث بين فرعون وسحرته بعد التقائهم بموسى عليه السلام . وايمانهم به ، قال لهم فرعون مهدداً : « فلأقطعن أيديكم وأرجلكم من خلاف ولأصلبنكم في جذوع النخل ولتعلمن أينا أشد عذاباً وأبقى » (٣٤) .لما هددهم بذلك استمروا على إيمانهم الصادق وما ضعفوا بل كانوا ثقة كاملة ورضى بكل ما كان وما سيكون . ولذلك « قالوا لن نؤثرك على ما جاءنا من البينات والذي فطرنا فاقض ما أنت قاض إنما تقضى هذه الحياة الدنيا » (٣٥) ويمثل ردهم هذا حقيقة المؤمن ومدى رضاه بما يقدر الله له . انه دائماً يستهين بالدنيا ليفوز بالآخرة ولا يخرج بعمله أو بقوله عن اطار الايمان ولوازمه ، وها هو ذا ابراهيم عليه السلام يهدده أبوه قائلاً له : « أراغب أنت عن آلهتي يا ابراهيم لئن لم تنته لأرجمنك واهجرني ملياً » (٣٦) وبرغم مافي التهديد من عنف وشدة وخطأ . وبرغم أنه دعوة للكفر بالله تعالى ، فان ابراهيم عليه السلام رد على أبيه بكل الثقة وبكل ما في المؤمن من تكامل وهدوء « قال سلام عليك سأستغفر لك ربي انه كان بي حفياً » (٣٧) .

ويستمر القصص القرآني في بيان مصير المؤمنين في الدنيا ، وكيفية نصر الله لهم دائماً . فمع نوح عليه السلام « نجيناه وأصحاب السفينة » (٣٨) . ومع هود عليه السلام « ولما جاء أمرنا نجينا هوداً والذين آمنوا معه برحمة منا ونجيناهم من عذاب غليظ » (٣٩) . وهكذا نجى الله لوطاً وشعيباً وموسى ومن اتبعهم من أقوامهم .

ان المسلم الحقيقي من خلال القصص القرآني ينتظر نصر الله دائماً ويتحمل الصعاب في سبيل الحق . ولا ييأس أبداً ، ولا يقنط من رحمة الله مطلقاً لأن الحقيقة تبرز أمامه واضحة من خلال قول الله تعالى : « ونريد أن تمن على الذين استضعفوا في الأرض ونجعلهم أئمة ونجعلهم الوارثين ونمكن لهم في الأرض » (٤٠) وبديمومة هذا الايمان مع المسلم يعيش حياته على الثقة والرضى .

حـ ـ توسيع الفهم الاجتماعي :

التربية السليمة تنمي التفكير العلمي عند الانسان وتوسع أفقه بالتجارب الانسانية . وتستخدم ذلك لزيادة قدرة الانسان على أن يعيش حياة راقية يتعامل فيها مع الناس . ويسهم في حل مشكلات بيئته .

---

(٣٤) سورة طه آيه ٧١
(٣٥) سورة طه آية ٧٢
(٣٦ ، ٣٧) سورة مريم آية ٤٦ ، ٤٧
(٣٨) سورة العنكبوت من آية ١٥
(٣٩) سورة هود ايه ٥٨
(٤٠) سورة القصص آيه ٥ ، ٦

ويشارك غيره في مسيرة الحياة .

« ومن ثم فان التربية لا تعني أن يحصر الانسان نفسه في التعرف على المشكلات كما هي قائمة وانما تعني بذل جهد تربوي لدراسة طبيعة المشكلة . والظروف المشابهة لها . والظروف المؤثرة فيها والتربية بهذا المعنى تحتاج الى معرفة التجارب السابقة واللاحقة » (٤١) .

والقصة القرآنية تقوم بدور كبير في امداد قارئها وسامعها بمعارف عديدة حول الانسان من ناحية اتجاهاته وغرائزه وخصائصه مع نفسه ومع الجماعة التي يعايشها بالاضافة الى العديد من المعارف وهي بذلك توسع مدارك الفرد . وتعينه على التكيف الاجتماعي بامداده بألوان كثيرة من التجارب البشرية الدقيقة التي تنقل التجربة بظروفها وملابساتها صادقة بلا زيادة أو نقص وبذلك يتحقق الجانب الثالث الذي تهدف اليه القصة . ومما تقدمه القصة في هذا الجانب ما يلي :

١ ـ الاختلاف أمام الحق :

يعرف القصص قارئه وسامعه على اختلاف رأي الناس في الحق الذي يعرض لهم . فبرغم أن الحق يستحق الاعتراف به إلا أن طبيعة البشر تدفع بعضهم الى انكار أحقيته . وذلك يتضح من جميع قصص الرسل مع أقوامهم حيث وقف القوم دائماً ضد الدعوة الإلهية . ولم يؤمن بها الجميع مع أنها الحق . يقول الله تعالى : « ولقد أرسلنا الى ثمود أخاهم صالحاً أن اعبدوا الله فاذا هم فريقان يختصمون » (٤٢) فعرفنا بذلك بقوم صالح حيث انقسموا أمام الحق الى جماعتين يختلفون ويتنافسون ويتجادلون . ومن هذا الاختلاف ما حدث مع دعوة موسى عليه السلام . يقول تعالى : « ولقد آتينا موسى الكتاب فاختلف فيه » (٤٣) وصور الاختلاف واضحة فيما كان بين المؤمنين به والكافرين .

ومنه كذلك ما كان أمام دعوة عيسى عليه السلام حيث اختلف الأحزاب فيما بينهم وهكذا الشأن في كل الجماعات البشرية إذ يختلفون أمام الحق ويعادون المؤمنين حقداً عليهم وعداوة وبغياً .

وبذلك يعلم قارىء القصص تلك الخصيصة في الناس ليستفيد بها في سائر تعامله معهم .

٢ ـ اختلاف الغني عن الفقير في الاستجابة للحق :

ساد بين الناس أن الأغنياء هم الظاهرون في المجتمع . وأن الأمر بيدهم دائماً . وأن الفقراء تابعون لهؤلاء الأغنياء . وكان المظنون أن يصير الأغنياء أكثر تعقلاً وحباً للحق ، شكراً للنعمة التي يعيشون فيها . وتقديرا للمسئولية التي تحملوها عن أنفسهم وعن الفقراء من حولهم . لكن الواقع يبين أن الأمر على خلاف ذلك وأن الأغنياء هم البعيدون عن الحق . والفقراء هم أسرع الناس اليه والقصص القرآني يبين هذه الحقيقة . يقول الله تعالى : « وما أرسلنا في قرية من نذير إلا قال مترفوها انا بما أرسلتم به كافرون (٤٤) والمعارضون لنوح وهود وصالح وشعيب عليهم السلام هم الملأ دائماً وهم أشراف الناس وأغنياؤهم . على حين أننا نجد أن الفقراء كانوا أسرع للحق . وأطوع للرسل . فأتباع نوح هم الأراذل وأتباع صالح هم المستضعفون . وأتباع موسى هم الشرذمة .

وبذلك تبين القصة هذه الحقيقة في الناس .

---

(٤١) في اصول التربية ص ٤٧

(٤٢) سورة ايه ٤٥

(٤٣) سورة هود ايه ١١٠

(٤٤) سورة سبأ ايه ٣٤

٣ ــ حب تقليد الآباء :

من طبائع البشر تمسك الأبناء بما كان عليه آباؤهم . لأنهم يرون أنفسهم الأمناء على موروثاتهم والقصص القرآني يبين ذلك فما جاء رسول لقومه إلا عارضوه بأن ما يدعوهم اليه يخالف ما كان عليه الآباء والأجداد ولذلك يعصون ولا يؤمنون . فقوم نوح يقولون « لا تذرن آلهتكم » (٤٥) التي ورثتموها. وقوم هود يقولون : « أجئتنا لنعبد الله وحده ونذر ما كان يعبد آباؤنا » (٤٦) وقوم صالح يقولون : « وتنهانا أن نعبد ما يعبد آباؤنا » (٤٧) وهكذا كان جميع الأمم مع رسل الله اليهم فلم يكن غريباً أن يحدث ذلك من معارضي رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم .

ان الاجماع في القصص القرآني على هذه الظاهرة يشير الى أن تقليد الأبناء لآبائهم غريزة فطرية تفيد معرفتها في التعامل مع الناس .

٤ ــ الكفر ملة واحدة :

تتنوع صور الكفر . وتختلف أسبابه واتجاهاته . لكنه كله يتفق في معارضة الحق كأنه شيء واحد ، تلك حقيقة أشار اليها القرآن الكريم في قصصه حيث وضح معارضة الأمم السابقة لدعوات الله اليهم من ناحية عدم الايمان بإله واحد . ومن ناحية ما يثيرونه من شبه حول بشرية الرسل . وهذه المعارضة وجدت مع جميع الرسل مما يجعلها اتجاها عاماً للبشر في كل زمان . وعلى أساس فهم ذلك يجب أن يتعامل صاحب الحق . والمؤمن بالدين مع غيره من الناس .

٥ ــ التأثير في الناس :

برغم ما في الناس من اختلاف ومعارضة وتقليد فان امكانية تغييرهم وتوجيههم قائمة . وذلك توجيه للمربين توجه اليه القصة القرآنية على أساس اختيار الأسلوب المناسب للمخاطبين المشتمل على المعنى المثير للمشاعر والعواطف لأن القصة في ذاتها أسلوب له تأثيره وهو يهدف الى التغيير والتوجيه .

هذه هي أهداف القصص القرآني أوردتها مجملة من خلال لمحات موجزة من حوادث الأمم السابقة .

وهنا ملاحظة لا بد منها تتعلق بواقعية القصة في أهدافها ، ذلك أن التربية يؤخذ عليها أنها مثالية الهدف مما يجعلها عاجزة عن تحقيق ما تهدف اليه (٤٨) . وليس كذلك القصة القرآنية لسببين جوهريين :

أولهما : أن حديث القصة القرآنية ينبع من واقع حقيقي عايشه بشر ، وتكرار حوادثه ممكن وما حدث مرة يحدث أخرى بلا استحالة .

ثانيهما : أن القصص القرآني أسهم كأسلوب قرآني في صياغة مسلمي العصر الأول وتوجيههم الى الله تعالى . وهذا أكبر تأكيد لواقعية القصة القرآنية . وأن ما هدفت اليه واقعي يمكن تطبيقه على الناس .

---

(٤٥) سورة نوح ايه ٢٣
(٤٦) سورة الاعراف من ايه ٧٠
(٤٧) سورة هود من آية ٦٢
(٤٨) منهج التربية الاسلامية ص ٢٨٨

وسائل القصة القرآنية في تحقيق هدفها

يذهب علماء التربية في العصر الحديث الى أهمية القصة كأسلوب تربوي . ونادوا بضرورة الاهتمام بهذه الوسيلة التربوية ووضعوا في هذا المجال نصائحهم حتى تقوم القصة بدورها . وأوصوا بضرورة اختيار الحوادث المؤثرة . وتوزيع المواقف على مراحل القصة . وضرورة التلميح الى بعض الحوادث ، والاهتمام بالتصور الواقعي للقصة . واختيار اللقطات الموحية للهدف الى آخر ما قالوه في وصاياهم .

ولا يخالجنا شك فيما يقوله المربون في هذا المجال . لكنا نقول لهم : لقد سبقت القصة القرآنية الى هذا . وكانت وسيلة تربوية لها خصائص التأثير والإقناع ولذلك نناشد المربين — وبخاصة المسلمين منهم — ليجعلوها نصب أعينهم . يستفيدون منها وبها . ويبحثون عن منهجيتها في تحقيق أهدافها ولسوف يجدون الكثير والكثير .

ان تتبع أساليب القصص القرآني يشير الى تعدد الوسائل الموجودة والتي بها كان التأثير والتوجيه . ومن أهم هذه الوسائل ما يلي :—

١ — **مناسبة الأسلوب للمستمع** : بلغ أسلوب القصة القرآنية أقصى درجة من الفصاحة والبلاغة شأنه شأن سائر القرآن الكريم كله . فاشتمل بذلك على روعة اللفظ ودقة المعنى . ومع ذلك كانت مراعاة الأسلوب القرآني للقارىء والمستمع . ويبدو ذلك واضحاً في الفرق بين الأسلوب المكي والأسلوب المدني في القرآن والقصة القرآنية لأن الناس في مكة لم يكونوا آمنين على حياتهم ومعاشهم فناسبهم الأسلوب القصير ذو المقاطع الموجزة ، بخلاف واقع الناس في المدينة المنوره بعد الهجرة مما أدى الى اختلاف أسلوب القرآن المدني عن القرآن المكي .

٢ — تخير الموضوع المناسب للمجتمع :

وكان لاختلاف الناس وهم في مكة قبل الهجرة عنهم في المدينة بعد الهجرة أن تنزل القصص بموضوعات مناسبة . ولذلك نرى موضوعات القصص المكي تدور حول العقيدة وتوضح نصر الله للصابرين المؤمنين ، وتبين عاقبة العصاة والظالمين . أما القصص المدني فهو يتعلق بالجهاد . وبالاشارة الى عدد من العلاقات البشرية ، وذلك هو السبب في اشتمال القصص المدني على حوادث كثيرة .

٣ — تكرار الحدث :

يؤدي تكرار الحدث الواحد الى التأثير في عقول الأفراد والجماعات مما جعل رجال السياسة يعتمدون عليه في الدعاية لأنفسهم ومشروعاتهم . يقول جوستاف لوبون في كتابه روح الاجتماع : « للتكرار تأثير كبير في عقول المستنيرين . وتأثير أكبر في عقول الجماعات من باب أولى والسبب في ذلك كون المكرر ينطبع في تجاويف الملكات اللاشعورية التي تختمر فيها أسباب أفعال الانسان ، فاذا انقضى شطر من الزمن نسي الانسان التكرار وانتهى بتصديق المكرر (٤٩) .

---

(٤٩) نقلا من كتاب التوعية الاجتماعية

والقصة القرآنية تراعي هذا الجانب التربوي فتكرر الحدث الواحد بأساليب مختلفة لتحقق بذلك هدفها في سائر الناس .

ومن اعجاز التكرار في القرآن أن ايراد الحدث في كل مرة يفيد جانباً خاصاً مع غيره لأن التكرار يسير مع التجزئة . فمثلاً قصة نوح عليه السلام وردت في سبع سور قرآنية وفيها التكرار وتجزئة الحوادث في صدق ودقة .

٤ – تجزئة القصة :

من خصائص القصة القرآنية أنها لا تأتي دفعة واحدة في موضوع واحد لأن القصة في كل موضع تأتي لما سيقت له فيتخير الله تعالى من الحوادث ما يناسب ذلك ويورده ولذا جاءت القصة الواحدة في مواضيع عديدة من القرآن الكريم . وكما تفيد التجزئة في التأثير تفيد سهولة الفهم والحفظ لأن القليل يمكن حفظه وفهمه بخلاف الكثير ففي حفظه وفهمه مشقة .

٥ – الترغيب والترهيب :

يسمي علماء التربية عملية الترغيب بالوسائل الدافعة وعملية الترهيب بالوسائل المانعة (٥١) واني أسميها بمصطلحها الاسلامي المعروف لدى العديد من المسلمين . وقد استعمل القرآن الكريم في قصصه أسلوب الترغيب والترهيب كثيراً لأن الانسان اذا استثير شوقه الى شيء ما زاد اهتمامه به . وسرعان ما يتحول هذا الشوق الى نشاط يملأ حياته همة وعملاً تعلقاً بما تشوق له ، ورغبة في الحصول عليه ، وأيضاً فان الخوف من شيء ما يجعل الانسان يهابه ولا يرغبه ويبتعد عنه حذراً من الوقوع فيه .

ان التأثير بالمكافأة وبالعقاب يتفق مع فطرة الانسان المحبة للثواب والنعيم الكارهة للشقاء والعقاب .

ولقد ركز القصص القرآني على هذه الوسيلة فهو دائماً يرغب في الايمان بالله واتباع رسوله ، ويبين ان ذلك هو المنهج الحقيقي للسعادة في الدنيا والآخرة ، وهو طريق التمكن في الأرض والتمتع بخيرها في طمأنينة ورخاء .

ولا يقف الترغيب عند حد الايمان بالله ورسوله بل يشمل كافة أركان العقيدة وجميع ألوان الطاعات .

وكما يرغب القصص القرآني في ذلك نجده يخوف من المعاصي ويبين عاقبة الكافرين والمنافقين والعصاة .

وهكذا يقدم القرآن الكريم من خلال قصصه هذا الأسلوب المؤثر المفيد والوسائل التربوية العظيمة .

وبعـــد :–

فتلك هي القصة القرآنية بهدفها النبيل ووسائلها التربوية أقدمها للقراء وكلي أمل أن يشعر الجميع بما في دينهم من تراث أصيل يكفيهم لو درسوه بعناية ، واستنبطوا منه باتقان .

لقد دهشت لبعضهم وهو يتألم لأن الطفل العربي حرم من القصة المربية لذوقه وخلقه ومعارفه مما جعله ينادي بضرورة استحداث هذا النوع من الأساليب في التربية ، نعم دهشت لذلك فكان هذا

(٥١) انظر كتاب آداب المتعلمين ص ٢٦

المقال الذي أرجو أن يكون اشارة لما في القصة القرآنية من فائدة تربوية سواء في هدفها أو في وسائلها . وليبدأ المربون انطلاقاتهم المسلمة لاستخراج كل مفيد من القرآن الكريم والسنة النبوية .

والله من وراء القصد وهو نعم المولى ونعم النصير .

من مراجع المقال :

١ – تفاسير القرآن الكريم (تفسير الزمخشري . تفسير الرازي . البحر المحيط . تفسير المنار)

٢ – التصوير الفني في القرآن للمرحوم سيد قطب

٣ – الفن القصصي للقرآن د. محمد أحمد خلف الله

٤ – آداب المتعلمين تحقيق للأستاذ أحمد عبد الغفور العطار

٥ – مشاهد القيامة في القرآن للمرحوم سيد قطب

٦ – لمحات في وسائل التربية الاسلامية للأستاذ محمد أمين المصري

٧ – العقيدة الاسلامية للشيخ محمد أبو زهرة

٨ – في أصول التربية د. محمد الهادي عفيفي

٩ – منهج التربية الاسلامية للأستاذ محمد قطب

١٠ – القصة في التربية للمرحوم د. عبد العزيز عبد المجيد

نحو مناهج إسلامية

للدكتور محمد حامد الأفندي

الأستاذ ، ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس

تربية اسلامية :

في القرآن الكريم ـ اذا وعيناه وتدبرناه ـ منهاج كامل للتربية ، من حيث : فلسفتها ، ومبادئها ، وأهدافها ، وأساليبها ، ووسائل التقويم فيها . وفيه عناية كبيرة بكل ما يهم التربية والفلسفة ، حيث يعالج نشوء الخليقة ، ونشوء الانسان ، وطبيعته ، وحيث يؤكد وجود النظام في المجتمع ، وفي الطبيعة ، وحيث يطلب تهذيب النفس ، وتقويم السلوك ، لتحقيق الاهداف التربوية السليمة .

وهدف التربية الاسلامية هو تكوين الفرد الصالح للحياة في المجتمع ، في الحياة الدنيا ، والذي يعمل لبلوغ السعادة في الآخرة .

والقرآن الكريم لم يدع للظروف ، ولا للاجتهاد الفردي ، شيئاً من الأسس والمبادىء التي تنفع الناس في أمور حياتهم في الدنيا ، وفي الآخرة . وفي ذلك يقول الله سبحانه « ما فرطنا في الكتاب من شيء » .

وما دامت التربية جوهرية في حياة الناس ، فلا بد أن تؤخذ فلسفتها ومبادئها من القرآن الكريم ، ولا تترك لمن تستهويهم المبادىء المستوردة ، وتأسرهم الأفكار المتطرفة ، من يسارية ورجعية ، ومتأرجحة بين هذه وتلك .

لقد آن الأوان ـــ بعد أن أثبتت التجربة العملية ، فشل كل النظم التربوية الدخيلة علينا في كل شيء ، وعجزها عن تربية الفرد والمجتمع ، في الشرق والغرب على سواء ـــ آن الأوان أن نرجع إلى كتاب الله ، والى سنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم ، وأن نتدبرهما ، لنخرج بنظرية تربوية اسلامية متكاملة ، نطبقها ، ونثبت للعالم عن طريقها ، أن فيها خلاصة من الهاوية التي تردى اليها ، وأن فيها هداية الضال ورشاد الحائر .

وسألجأ ، في هذه المحاولة ، الى الاستدلال بآيات من كتاب الله في كل ما أسعى الى اثباته من أسس التربية الاسلامية ومبادئها .

التربية العصرية تختلف :

ولكن ، لا بد من كلمة أولاً ، عن التربية العصرية ، وما آل أمرنا معها .

في غير العالم الاسلامي ، تقوم التربية العصرية في الشرق والغرب على احد افتراضين :

ا ـــ اما التنكر للدين .

ب ـــ واما الفصل بين الدين والدنيا .

وفي كلا الافتراضين تركز التربية المدرسية على أمور الدنيا ، وتهمل أمور الدين . ومن هنا جاء تحديد أهداف التربية ـــ دائماً ـــ بأنها اعداد الفرد للعيش في سلام وهناء مع نفسه ومع مجتمعه . ويتدرج المجتمع المقصود من مجتمع القرية أو المدينة الى مجتمع الدولة ثم الى المجتمع العالمي .

والتربية الاسلامية تختلف عن ذلك اختلافاً جوهرياً . فهي تقوم أساساً على الاهتمام بأمور الدين والدنيا — معاً — . وتجعل رعاية أمور الدين . واداءها على خير وجه باباً للسلام وعيش المرء في هناء مع نفسه . ومع مجتمعه . وسائر أفراد الانسانية .

والتربية الاسلامية تعتبر الحياة . بكل ما فيها . وسيلة لا غاية . فهي معبر يعبر عليه الانسان الى الحياة الحقيقية . وهي الحياة الآخرة . . . التي ينتقل اليها بعد الموت .

وهنا نقطة خلاف أساسية بين التربية الاسلامية والتربية العصرية . تلك هي تحديد الهدف

أ — فالتربية العصرية تعتبر السعادة في هذه الحياة هدفها الأخير .

ب — والتربية الاسلامية تعتبر سعادة هذه الحياة وسيلة لهدف أسمى . وهو السعادة في الحياة الآخرة.

وهذا الاختلاف في تحديد الهدف ، يؤدي — بدوره — الى اختلاف في الوسائل والأساليب :

أ — فالتربية العصرية تعتبر كل ما يوفر الراحة والرفاهية في الحياة . من أسباب السعادة . وقد تختلط الأمور في هذا المعنى . اذا تعارضت مصلحة الفرد ومصلحة المجتمع . او تعارضت مصلحة المجتمع ومصلحة الفرد . وحينئذ قد تطغى الانانية . اذا تغلبت مصلحة الفرد . أو قد يعيش الفرد مضغوطاً عليه ، مكتومة عواطفه وانفعالاته . اذا تغلبت مصلحة المجتمع .

ب — أما التربية الاسلامية . فلا تعتبر سعادة الدنيا كل شيء . ولا تعتبر مقاييس السعادة هي نفس مقاييس التربية العصرية . فسعادة الانسان في التربية الاسلامية تقوم على اقتناع عقلي ونفسي وروحي ، وتعتبر تحمل الأذى في سبيل الآخرين والتضحية من أجلهم . وبذل النفس والنفيس لمساعدتهم . كل ذلك من أسباب السعادة النفسية . التي ينتظر الانسان من ورائها مصيراً أسعد . وحياة أفضل في الآخرة .

والفصل بين الدين والدنيا . في التربية غير الاسلامية . شكل معاهد التعليم وحدد وظائفها . فهناك مدارس مدنية . وأخرى دينية . والمدارس المدنية هي التي ترعاها الدولة ، ويهتم بها الافراد والهيئات المدنية . ولا تقوم المدارس الدينية الا في رحاب الكنائس والمعابد والهيئات الدينية . ومن أراد تعليم أبنائه شيئاً من أمور دينه . ألحقه بهذه المدارس .

أما في الاسلام ، فلا فصل بين الدين والدنيا . والتربية الاسلامية تتناول الجانب الديني والجانب الدنيوي من حياة الفرد ، بوصفهما وجهي عملة واحدة . وعلى أنهما مكونان لشخصية الفرد . وجانبان من مقوماتها . لا يمكن الفصل بينهما . ولا العناية بأحدهما وترك الآخر .

وكل مناهج التعليم غير الديني — على اختلاف مستوياته وفروعه في نظم التربية غير الاسلامية . مركزة على المعارف والمعلومات والتجارب والخبرات ، التي يكتسبها الانسان في الحياة . والتي يستطيع أن يستخدمها لترفيه عيشه . وتوفير أسباب النعمة والراحة والعز في حياته .

أما مناهج التعليم الاسلامي . فهي تعني بذلك كله ، ولكنها تتخطاه وتتجاوزه الى حياة أخرى أسمى وأفضل . واذا كانت التربية غير الاسلامية تعتبر سعادة الدنيا هدفها الأسمى ، وغايتها النهائية ، فان التربية الاسلامية تنظر الى هذه السعادة على أنها مرحلة في الطريق الى الغاية . ووسيلة من وسائل تحقيق الهدف .

غفلة وتقليـــد :

هذه الخلافات الجوهرية . والفروق الاساسية ، بين ما هو اسلامي . وما هو غير اسلامي في أمور التربية ؛ يغفل – او يتغافل – عنها القائمون على شئون التربية في العالم الاسلامي في هذه الأيام .

لقد خدعهم عن مبادىء دينهم وتعاليمه – وهي أوضح من أن تخفى على أحد – . ما وجدوا من ضعف سياسي واقتصادي قد ران على الدول الاسلامية – بصفة عامة – وما احرزه الغربيون والشرقيون من تقدم مادي ، وتفوق سياسي ، وما استطاعوا بلوغه من نهضة صناعية واقتصادية . وظن المسلمون أنهم – لمجرد تقليد التربية غير الاسلامية . ونقلها بشكلياتها ونظمها – سوف يبلغون من التقدم الاقتصادي والصناعي والسياسي . ما بلغته الدول التي يقلدونها .

وبذلك ظهرت في العالم الاسلامي . نظم تربية وتعليم شرقية غربية ، هدفها الاعداد للحياة الحاضرة ، وغايتها اعداد المواطن الذي يستطيع أن يخدم نفسه ويعمل على رفاهة مجتمعه .

وما لبثت مناهج التعليم في العالم الاسلامي . أن أصبحت مقلدة ، ومسخاً مشوهاً للمناهج والنظم غير الاسلامية وصارت بنياناً غريباً على الأمة الاسلامية ، لا يتفق مع مبادئها ، ولا يحقق غاياتها ، ولا يتبع أساليبها ووسائلها .

ونتج عن ذلك ان التعليم لم يؤد رسالته . فلا هو بلغ بالمسلمين – في أمور الدنيا – ما بلغ بغيرهم ، ولا هو أرضى نزعاتهم ، واستجاب لمشاعرهم ، وحقق ميولهم ، وأشبع الاتجاه الديني المتأصل في نفوسهم .

صورة شــوهاء :

وما تزال صورة التعليم في كثير من بلاد العالم الاسلامي . هي هذه الصورة الشوهاء التي نقلها عن غير المسلمين . فلا هو بلغ ما بلغوا ، ولا هو احتفظ بأصالته . وحافظ على كيانه .

واذا نظرنا من حولنا – في هذه البلاد الاسلامية – لوجدنا عجباً أن مناهج التعليم قد انشطرت شطرين متميزين . كل منهما يسير في واد . ولا تربطه بالآخر رابطة ، فهناك التعليم المدني . والتعليم الديني ، تماماً كما هي الحال عند غير المسلمين . وللتعليم المدني مدارسه ومعاهده وكلياته وجامعاته . وللتعليم الديني مثل ذلك من المدارس والمعاهد والكليات والجامعات .

وأصبحنا نجد في العالم الاسلامي رجال دين ورجال دولة ، وثقافة دينية ، وأخرى مدنية . وكل ذلك بعيد عن مبادىء ديننا ، منقول عن غيرنا ، دون وعي ، وبغير تفكر ولا تدبر .

وهذه الحقيقة الواضحة ، التي لا تقبل الجدل ، ولا تحتمل المناقشة ، تدعو الى تغيير جذري أساسي . في مناهج التعليم ونظمه في البلاد الاسلامية ، التي سارت وراء غايات غير غاياتها ، واتخذت وسائل فختلف عما تقتضيه طبيعة أهدافها .

واذا كانت التربية غير الاسلامية تجري عمليات تقويم مستمر ، لتحسين مناهجها وتطوير أساليبها . ونحن – كذلك – في العالم الاسلامي ، في أشد الحاجة الى وقفة متجردة ، موضوعية ، بعيدة عن التعصب . خالية من الاندفاع ، لنجري تقويماً سليماً عى أسس علمية . لمناهجنا ونظم تعليمنا .

الغاء الازدواجيــة :

وفي ضوء مبادئنا وتعاليم ديننا ، وتحقيقاً لأهدافنا وغاياتنا ، ينبغي ألا تكون هناك ازدواجية في التعليم .

لأن التعليم المدني . ما هو الا رافد من روافد التعليم الديني . وكل ما هو مرتبط بأمور الدنيا ، وما هو مرتبط بأمور الآخرة . هو تعليم ديني نصاً وروحاً . فما ينبغي أن تقرر دراسات دينية . لا يعرف دارسوها شيئاً من أمور الحياة الحاضرة . ولا أن تقرر دراسات دنيوية لا يحيط أصحابها بكل ما يجب عليهم علمه من أمور الآخرة .

ولا مجال لانكار التخصص . مع اتساع المعرفة . والعجز عن الاحاطة ببعض اسرارها . فضلاً عن الالمام بها .

ولكن التخصص — مهما كان مجاله — لا ينبغي له أن يغفل الاوليات المسلمة . وهي أنه لا فاصل بين أمور الدين والدنيا . وأن من يتخصص في جانب . لا تكتمل شخصيته ولا يتم تكوينه . بل يصير عالة على مجتمعه . وكلاً على غيره . اذا لم يعرف من أمور دينه كل ما تلزمه معرفته . واذا لم يأخذ من أمور دنياه . ما يوفر له العيش امن الهانيء بين اخوانه وابناء جنسه .

ويجدر بنا — بعد ذلك — أن نحدد أهداف التربية الاسلامية :

أهداف التربية الاسلامية :

معرفة الله وتقواه هي الهدف الأعلى للتربية الاسلامية . وتتفرع عن هذا الهدف عدة أهداف . منها التربية الفردية والتربية الاجتماعية .

التربية الفردية :

فأما تربية الفرد فتستدعي أن يتعلم عدة أمور :

أ — منزلته بين سائر المخلوقات .

ب — مسئولياته الفردية في الحياة .

ج — مسئولياته في المجتمع الانساني .

د — علاقاته الاجتماعية .

هـ — علاقاته بالكون ومظاهره . والبحث لاكتشاف قوانينه . ليتمكن من استثمارها .

و — حكمة الخالق في ابداع الخليقة .

وهذه الأمور يمكن أن يتكون منها منهج تربوي اسلامي . في غاية الروعة .

ونحن نأخذها كلها من القرآن الكريم . ونستدل عليها بآياته .

أ — معرفة الله :

أول ما ينبغي أن تعمل مناهج التربية الاسلامية الى تحقيقه . هو معرفة الله . — فالله — وحده — هو خالق الكون كله ، وهو البارىء المصور . وهو رب العالمين ومربيهم . وله الحمد في الدنيا وفي الآخرة ، لا إله غيره ، ولا عبادة الا له اليه المرجع والمآب . واليه المأوى والمصير . وهو الأول والآخر . والظاهر والباطن . وهو رب العرش العظيم .

والتعرف الى الله ، وتقواه ، وضرورة ذلك لكل مسلم ، تنطق بها آيات القرآن الكريم . فهي الركن الأساسي بين أركان التربية الاسلامية ، تنبعث منها . وترتبط بها أوثق ارتباط كل حياة الناس ، ومعاملاتهم ، وعلاقاتهم بعضهم ببعض ، أفراداً وجماعات ، وينظم سائر أمورهم .

ب ــ تكامل الشخصية :

« اذ قال ربك للملائكة اني خالق بشراً من طين . فاذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا لــه ساجدين . . . » . (سورة ص : ٧١ ــ ٧٢) .

ويعني هذا ان الانسان مادة وروح . متفاعلان . ومتكاملان . ومرتبطان . ولذلك فنحن نرفض نظرة الماديين . الذين لا يرون في الانسان الا الكيان المادي المكون من فيزياء وكيمياء . وسلوك آلي ميكانيكي . ونرفض كذلك نظرة الذين ينظرون الى الانسان على أنه روح . متجردة عن المادة . ومزدرية لها . فتهمل الحياة . وتنكر التمتع المتزن بطيباتها .

والذات الانسانية موحدة . لا ينفصل فيها العقل والعاطفة والفعل عن بعضها البعض . والمسلم الذي يتقي ربه . لا يغش في معاملة الناس . ولا يختلف مظهره عن مخبره . ولا يصلي جهراً . وهو يقامر أو يسكر سراً .

وكما أن هناك ارتباطاً بين المادة والروح . فهناك ارتباط ــ أيضاً ــ بين الفكر والعمل . وبين العبادة والسعي في سبيل العيش . وبين اللذة والجهد وبين المثالية والواقعية .

ولهذا يجب أن تهتم مناهج التربية الاسلامية . بوحدة الانسان وتكامل شخصيته . وأن تنظر اليه على أنه مختلف عن الحيوان . ومرتفع عنه . ولكنه ليس مخلوقاً أسمى . ليس فوقه شيء . وبهذا تضعه في مكانه الصحيح ، لا تنزل به دونه ، ولا ترتفع به عنه .

ج ــ مكانة الفرد ومنزلته :

« واذ قال ربك للملائكة اني جاعل في الأرض خليفة . قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء . ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك ؟ . قال اني أعلم ما لا تعلمون . وعلم آدم الأسماء كلها . ثم عرضهم على الملائكة . فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء ان كنتم صادقين . قالوا . سبحانك لا علم لنا الا ما علمتنا ، أنك أنت العليم الحكيم . قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم . فلما أنبأهم بأسمائهم . قال ألم أقل لكم اني أعلم غيب السموات والأرض . وأعلم ما تبدون وما كنتم تكتمون » .

(سورة البقرة ٣٠-٣٣)

الانسان خليفة الله في الأرض . ولديه الاستعداد لأن يتعلم وأن يعلم . لا يمنع من ذلك أن في الناس المفسد . وسافك الدماء . وهؤلاء ــ كغيرهم ــ في حاجة الى أن يعلموا ، وأن يوجهوا التوجيه الصحيح . ومن حسن علمه وتعلمه ، واستفاد منهما في سلوكه ، وفي اخلاص العباده لربه . يصبح أهلاً لأن يكون خليفة الله في الأرض . « ولقد كرمنا بني آدم . وحملناهم في البر والبحر . ورزقناهم من الطيبات . وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً » (الاسراء ٧٠) .

للفرد كرامته ومنزلته . فقد جعله الله أفضل من كثير من المخلوقات . فلا نحط من قدره . ولا نلجأ الى ما من شأنه اهدار كرامته والنيل منها .

ومن تكريم الله للانسان أنه سخر له البر والبحر . وحمله فيهما . وأنه رزقه من الطيبات . فينبغي أن تعلم المناهج الانسان كيف يبذل جهده في التعرف على ما سخره الله له . وكيف يستفيد من الطيبات

التي رزقه بها . ويجتهد في اكتشافها ، والتعرف على كل ما فيها من مميزات . وما لها من فوائد ، تعود عليه بالخير في معاشه وفي أمور حياته .

د — المسؤولية الفردية :

« ان كل من في السموات والارض الا آتي الرحمن عبداً . لقد أحصاهم وعدهم عداً ، وكلهم آتيه يوم القيامة فردا » . (مريم ٩٣ — ٩٥) .

والمناهج في التربية الاسلامية تعمل على اعداد الفرد الذي كرمه الله ، وأعد له الطيبات ، ورزقه بها ، وسخر له البر والبحر . بحيث يرتفع الى مستوى المنزلة التي أرادها الله له . ويعمل على الحفاظ عليها ، بشكر المنعم . وطاعته والامتثال لأمره . فلا يسيء استغلال مكانته . ولا يطغى او يتجبر أو يكفر . واذا سولت له نفسه أن يفعل ذلك في أي وقت ، مع أي أحد . فكيف يتوهم أن يفعله مع خالقه والمنعم عليه ؟ وهل هو الا عبد لله . سيأتيه يوم القيامة فردا ، لا نصير له . وسيجزي الجزاء الاوفى بما قدمت يداه .

وينبغي أن تعمل المناهج على تنشئة الفرد ، العارف بمنزلته ، المعتز بها ، الشاكر عليها . الممتثل بسببها لامر ربه . المطيع له ، والشاكر لنعمائه ، حتى اذا عاد الى الله يوم القيامة . لقيه . وليس عليه شاهد بذنب .

« ولا تكسب كل نفس الا عليها . ولا تزر وازرة وزر أخرى » . (الانعام ١٦٤)

« وكل انسان ألزمناه طائره في عنقه . ونخرج له يوم القيامة كتاباً يلقاه منشوراً . اقرأ كتابك . كفى بنفسك اليوم عليك حسيباً » . (الاسراء ١٣ — ١٣)

ومناهج التربية الاسلامية ترسخ في نفس الانسان مسؤوليته عن عمله وأنه مجزى عليه بالخير خيراً ، وبالشر شراً . وأن أحداً لا يتحمل عن أحد وزره ، وأنه لا ينال العقاب الا المذنب نفسه ، دون بديل أو نائب ، أو مفتد . وليست هناك فدية تدفع ، ولا رشوة تقبل .

وتعمل مناهج التربية الاسلامية على تكوين الشخصية التي تحمل المسؤولية والتي لا تعتمد على حسب أو نسب . والتي تتقن العمل اتقاناً ، دون حاجة إلى رقيب من البشر ، وبوازع من الضمير ، والايمان الشخصي الصادق . والتي تعمل حساباً ، وألف حساب ، للأهداف البعيدة وتضع الخطط السليمة لبلوغها . دون انتظار لظهور الآثار السريعة وحدها . فان لم تظهر اختلت القيم ، وجحدت المبادىء . فلكل انسان طائره في عنقه ، وكل انسان سيجني ثمار جهده وتعبه ، ولن يمدح شخص على عمل قام به غيره . ولن يجحد له ثواب ما قدمه . وسوف يأتي اليوم الآخر ، الذي يستعيد فيه شريط حياته وأعماله كلها . يراها واضحة أمامه بالصوت والصورة والحركة وساعتئذ سوف يحاسب نفسه . وكفى بنفسه عليه حسيبا .

والانسان الذي يستعد لليوم الآخر استعداداً حسناً هو الذي يستطيع أن يخطط لحياته الفردية والاجتماعية على احسن وجه .

ه — الحرية الفردية الموجهة :

ومناهج التربية الاسلامية توجه الفرد ، وترشده ، وتبين له الصواب والخطأ ، والحلال والحرام ، وتطلق له — مع ذلك — حرية الفكر واختيار الطريق الذي يسير فيه ، واتخاذ القرار الذي يلائمه .

« يا بني آدم : خذوا زينتكم عند كل مسجد ، وكلوا ، واشربوا ، ولا تسرفوا » (الأعراف : ٣١)

فالظهور بالمظهر اللائق ، وارتداء الزي المناسب ، والمحافظة على النظافة ، وكل ما يبرز الانسان في صورة تدعو الى الاحترام ، أمور ينبغي أن تغرسها التربية في نفوس الناشئة ليشبوا عليها . وحتى تتكون منهم أمة غنية المظهر والمخبر ، نظيفة السيرة والسريرة ، تفرض هيبتها وتوقيرها على سائر الأمم . . . وتعود التربية الاسلامية الناشئة على الاعتدال – مع ذلك – في كل شيء ، حتى في المأكل والملبس . وتنفرهم من الاسراف في كل ما يقولون وما يفعلون . وينبغي أن تتضمن مناهج التربية كل ما يتعلق بأمور الصحة الجسمية والنفسية ، من التعريف بما يريح النفس ويوفر لها الطمأنينة في الحياة ، كالتزين عند الصلاة ، ولقاء الناس في المساجد . والوقوف أمام الله في العبادة ، واذا كان ذلك يحدث خمس مرات في كل يوم . فلن تكون هناك فرصة للتخلي عنه طول أوقات اليوم . . . ومن التعريف بما يحفظ للجسم صحته واعتداله . حتى لا يمرض من جوع أو عطش . ولا يصاب بالبطنه من كثرتهما . وما يترتب على ذلك من التعرف على أنواع الأطعمة والشراب ، وما يحتويه من عناصر غذائية ، وما يلزم منها لكل جسم ، في كل حالة من حالات صحته . ودراسة الطب من ألزم ما يحقق هذه الأمور .

« يأ أيها الذين آمنوا : انما الخمر والميسر والانصاب والأزلام ، رجس من عمل الشيطان . فاجتنبوه . لعلكم تفلحون » (المائدة : ٩٠) .

ويتصل بدراسة الطب ، والتعرف على ما يضر الانسان . وما ينفعه في جسمه وفي نفسه . أن يتجنب الفرد ، ما قد يخدعه مظهره . ويؤذيه مخبره .

ولا بد من أن تتضمن مناهج التربية الاسلامية كل ما يثبت هذه المعاني في النفوس . فتربي في الناشئة قوة الارادة . وعدم الانخداع بالمظهر ، وعدم الجري وراء الشهوات . والانسياق وراء السراب . الذي لا غناء عنده ، ولا ريّ معه ، فقد أحل الله الطيبات للناس ، ولكنه حرم عليهم منها ما يضرهم في نفوسهم وفي أجسامهم . فالشراب الطيب مباح ، والخمر يذهب بالوقار . ويسكر العقل . فهو حرام . والتمتع بما خلق الله من خيرات . وبما يبعث البهجة في النفوس . ويرفع مقومات الأفراد . أحله الله . وأباحه للناس . ولكن البهجة التي قد تنقلب غماً وحسرة . والسرور الذي يجلب الحقد والعداوة . ويؤدي الى الأسى والحزن عند الآخرين ، لا يرتضيه الاسلام : ويحرمه على المسلمين ، ومن ذلك الميسر . وما على شاكلته من ألوان اللهو المحرم . واذا كان ما يفعله الانسان ينتقص من كرامته ويهدر آدميته ، ويسيء الى العقل . والقدرة على التفكير السليم ، التي منحها الله الانسان ، فانه يكون حينئذ محرماً عليه . يجب عليه تجنبه كالانصاب والأزلام .

وهكذا ينبغي أن تغرس مناهج التربية الاسلامية في نفوس الناشئة ، احترام العقل والنفس والجسم . والبعد عما يسيء اليها ، وتجنب ما يؤذيها . أو يهدد كرامتها وشخصيتها .

« لا اكراه في الدين . قد تبين الرشد من الغي » (البقرة : ٢٥٦) .

« . . . أفأنت تكره الناس ، حتى يكونوا مؤمنين ؟ » (يونس : ٩٩) .

« قل يأيها الناس قد جاءكم الحق من ربكم ، فمن اهتدى فانما يهتدي لنفسه ومن ضل فانما يضل عليها ، وما أنا عليكم بوكيل » (يونس : ١٠٨) .

وحرية التفكير ، والاستدلال ، واستعمال المنطق ، والنظر فيما خلق الله . والتأمل في الكون . ومظاهره . وأسراره ، وقوانينه . كل ذلك ينبغي أن تكفله مناهج التربية الاسلامية للدارسين . وأن تمدهم بكل أدواته .

وبجميع وسائله . وكل الأفراد — بعد ذلك — على اختلاف مستوياتهم العقلية وعلى تباين قدراتهم في فحص الأمور . واستخلاص النتائج . واستخدام الأساليب العلمية والمنطقية الصحيحة . كلهم سيصلون الى الايمان بالله . والتعرف على وجود الله من مخلوقاته . وسيتبين لهم الرشد من الغي . والهدى من الضلال ، ولن ينحرف عن ذلك الا مكابر . ولن يمارى فيه الا من يخدع نفسه . ويلغي عقله . وحينئذ لا اكراه في الدين » فليسدر في غيه . وسوف يلقى — عند الحساب — جزاءه . فانه انما يخدع نفسه وحدها . ولا يغش غيرها .

فمناهج التربية الاسلامية تكفل حرية الفكر ولا تحجر على التصرف ، بعد أن توجه . وترشد . وتبين الرشد من الغي . فمن انحرف عن صفوف المسلمين ، فسيلقى الجزاء على اهدار عقله ، وعلى تضليل تفكيره . وخداع نفسه . أما من يسير في صفوف المسلمين ، فلا يحق له أن يتسبب في اعوجاج الصف . ولا في أن يخرج عن المسيرة . الاستقامة واجبة . والمحافظة على النفس وعلى أخوة الاسلام أساسية وضرورية .

وبهذا تبلغ مناهج التربية الاسلامية منتهى ما يمكن بلوغه . في تكوين الشخصية السوية . المتكاملة . « واذا قيل لهم : تعالوا الى ما أنزل الله . والى الرسول . قالوا : حسبنا ما وجدنا عليه آباءنا . أو لو كان آباؤهم لا يعلمون شيئاً ، ولا يهتدون ؟ » ا (المائدة : ١٠٤)

ومتى بلغ الفرد مبلغ المسئولية . فليس له أن يهدر عقله ، ولا أن يغلّ تفكيره . أو يلوي عنق منطقه . يجب أن تعلمه مناهج التربية الاسلامية ، استقلال الرأي . واستخدام العقل ، والبعد عن التقليد الأعمى . والا يكون امعة بين الناس . ولا ذيلا للآخرين . لأن عطاء الله له أثمن من أن يهدر . وأكرم من أن يمتهن . وأغلى من أن يفرط فيه . . . أما الأمعات ، العالة على الناس في تفكيرهم . وفي منطقهم ، وأما الذين يشلون تفكيرهم ، ويقلدون غيرهم . دون تبصر . وبغير فهم . فهؤلاء يهدرون الآدمية التي خلق الله فيهم . ويمتهنون الكرامة التي أنعم الله بها عليهم . فويل لهم من عذاب أليم . يوم لا ينفعهم ما كان عليهم آباؤهم . وساروا وراءهم فيه عنادا . ومكابرة . أو دون تعقل وتدبر . فهم الخاسرون عندما تجري عملية التقويم والحساب .

و — المسؤولية الاجتماعية :

ويجب أن يغرس منهج التربية الاسلامية في النفوس أن النظام الاجتماعي في الاسلام يقوم على الوحدة والاخاء والمساواة وعلى التعاون والمشورة . وينكر الديكتاتورية . ولا يقر الغوغائية .

« ان هذه أمتكم أمة واحدة . وأنا ربكم فاعبدون » (الأنبياء ٩٢) .

« واعتصموا بحبل الله جميعاً . ولا تفرقوا » (آل عمران ١٠٣) .

الأمة الاسلامية واحدة . لا فضل فيها لعربي على عجمي . ولا لأبيض على أسود . والمسلمون يد واحدة . وقلب واحد . اذا اشتكى منهم عضو تداعى له سائر الاعضاء بالحمى والسهر . يفرق بينهم شيء واحد هو مقدار تقواهم لله وخشيتهم عقابه ، وايمانهم به واعتصامهم بحبله ومقدار عملهم على وحدة المؤمنين ، وتجميع كلمتهم . ومساعدتهم الضعيف حتى يقوى . والمريض حتى يبرأ ، والمحتاج حتى يستغني ، على البر والتقوى . وعدم تعاونهم على الاثم والعدوان .

ومناهج التربية مسؤولة عن تربية المجتمع ، الذي تتوافر فيه هذه الصفات وتتحقق فيه الوحدة ، دون نظر لعرق ولا جنس ولا لون . ويتحقق مع مساواة المسلمين ووحدتهم وجمع كلمتهم ، اعترافهم الكامل ،

وعملهم الصادق . واخلاصهم التام لربهم وخالقهم . فسيعبدونه وحده دون شريك . ومن غير رياء ولا نفاق . ويعرفون أن النزاع فيما بينهم يضرهم جميعاً وأن الفرقة تهلكهم . وتقضي عليهم . وتمكن أعداءهم منهم .

و – العلاقات الاجتماعية :

١ – الأخاء والمساواة :

« انما المؤمنون اخوة » (الحجرات ١٠)

« يا أيها الناس : انا خلقناكم من ذكر وأنثى . وجعلناكم شعوباً وقبايل لتعارفوا . ان اكرمكم عند الله أتقاكم » (الحجرات ١٣) .

« ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم . . . » (الروم ١٢) .

وتهتم مناهج التربية الاسلامية باعداد الافراد الذين يؤمنون بأن المؤمنين اخوة . ليسوا مجرد أصدقاء . أو زملاء . أو رفقاء طريق . وليست وحدتهم مجرد شكل مظهري . أو نظام دستوري . أو مجالس تقليدية . بل هي وحدة حقيقية قائمة على أساس من الأخوة المتينة . يوافق فيها المخبر المظهر . والباطن الظاهر . وهم يد على من سواهم من غير المؤمنين . وقلب واحد في طاعة الله .

وتغرس المناهج الاسلامية في النفوس أن المؤمنين متساوون . لا محسوبية في الاسلام . وقد خلق الله الناس جنسين : ذكر وأنثى ، كل له وظيفته في الحياة وله قدره ومنزلته . لا يقلل جنس من قدر الآخر . ولا يتعارض معه . ولا يستغني عنه في عمارة الكون . والحفاظ على الجنس . كما خلق الله الناس شعوباً وقبائل . لهم لغاتهم . وأجواؤهم . وطبيعة بلادهم . وأسلوب حياتهم . تفرق بينهم المسافات وتبعد بينهم الشقة . فهم مدعوون إلى أن يتعارفوا ، ويتصل بعضهم ببعض اتصال الأخ بأخيه . وعليهم أن يتعلموا اللغات التي يتفاهمون بها ، ويدرسوا طبيعة البيئات التي يعيشون فيها . وأن يستخدموا . ويخترعوا . رسائل الاتصال والانتقال وكل ما يربط بينهم . ويوحد كلمتهم . ويحقق أخوتهم ومودتهم .

وخير الأمم والشعوب في ذلك ، وأعلاهم منزلة . وأفضلهم درجة . وأكرمهم على نفسه وعلى غيره . هم الأكثر عبادة لله واخلاصاً له وايماناً به وتقوى له .

وتعمل مناهج التربية الاسلامية على أن تحقق أخوة المسلمين . وأن توجد من الدراسات والأسباب ما تحقق به صلة الأخ بأخيه . من تعلم لغته . والاتصال به هاتفياً . والسفر اليه براً وبحراً وجواً بجميع وسائل الانتقال . ودراسة بيئته جوا ومناخاً وطبيعة ، أرضاً وسماء ، زراعة وتجارة وصناعة . وأن تكون غاية ذلك كله شكر الله على نعمه . والاخلاص في عبادته ، وتقواه . والتدبر في خلق السماوات والأرض . وكم في الأرض والسموات من آيات . يجب أن يعمل الانسان جهده بجميع الأساليب التي يهديه اليها عمله ليقف عليها . ويستفيد منها ، ويسخر ما استطاع منها لفائدة الانسان .

٢ – التعاون الاجتماعي :

« وتعاونوا على البر والتقوى ، ولا تعاونوا على الاثم والعدوان » (المائدة ٣) . تأكيداً لمعنى الوحدة بين صفوف المسلمين ، وتعميقاً لمعنى الأخوة في نفوسهم . تعمل مناهج التربية الاسلامية على تنشئة الأفراد على التعاون فيما بينهم ، فما استحق الحياة من عاش لنفسه فقط ، ولكن هذا التعاون له حدوده . وله

مبادئه . فهو تعاون على الخير . وهو تعاون على ما فيه مصلحة الفرد والمجتمع . وهو تعاون على طاعة الله وامتثال اوامره . وهو تعاون على البر والتقوى . لا تدخل فيه عصبية جاهلية . ولا تشوبه نفرة للشر . وتلاحم في ارتكاب الآثام . والعدوان على حقوق الآخرين . وليس فيه أخذ أعمى بالثأر . وليس فيه أحلاف بين الدول للاعتداء على دول أخرى . واحتلال أراضيها بالقوة . واغتصاب خيراتها وحرمان أهلها منها .

مناهج التربية الاسلامية تربي الأفراد والمجتمعات على ادراك هذه المعاني والتمسك بها . وأن الله الخالق هو الغاية في كل عمل ووراء كل شيء .

٣ ـ الشورى ولين الجانب :

« فبما رحمة من الله لنت لهم . ولو كنت فظاً غليظ القلب . لانفضوا من حولك . فاعف عنهم . واستغفر لهم . وشاورهم في الأمر (آل عمران ١٥٩) .

« . . . . وما عند الله خير وأبقى للذين آمنوا . وعلى ربهم يتوكلون . والذين يجتنبون كبائر الاثم والفواحش . واذا ما غضبوا هم يغفرون . والذين استجابوا لربهم . وأقاموا الصلاة . وأمرهم شورى بينهم . ومما رزقناهم ينفقون » (الشورى ٣٦ ـ ٣٨) .

ومناهج التربية الاسلامية ، تعمل على تكوين الفرد المتصف بالاخلاق الحميدة . لين العريكة . رقيق القلب . الذي لا يقسو في معاملته مع الآخرين . ولا يحيف عليهم . والذي يستطيع أن يضمهم إلى صفه . ولا ينفرهم منه . ويعفو عمن أساء ، اذا كان في العفو عنه اصلاح له . وتوجيه لغيره . ويلتمس له العذر . ويقبل اعتذار المعتذرين . ثم لا يكون مستبداً برأيه . ولا عازفاً عن قبول النصيحة . وإنما يستشير ويخضع لرأي الجماعة . ويعمل معها وفي صفوفها .

٤ ـ روابط الأسرة :

« ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا . لتسكنوا اليها . وجعل بينكم مودة ورحمة . ان في ذلك لآيات لقوم يتفكرون » (الروم : ٢١) .

وتتضمن مناهج التربية الاسلامية . اعداد الشباب من الجنسين . ليكونوا أزواجاً صالحين . تستقيم بهم حال الأسرة ، وتقوى روابطها . وتقوم أواصر العلاقة بينهم على أنهم جميعاً ، ذكوراً وأناثاً . من نفس واحدة . ولا تنافر . ولا شقاق بين النفس الواحدة . بل يسكن الزوج الى زوجه . وتسكن الزوجة الى زوجها . ويشعر كل منهما تجاه الآخر بالمحبة والمودة والرحمة . ومتى تحقق ذلك . تكونت الأسرة السعيدة . ونشأ ابناؤها في بيئة صالحة . فتعاطف بعضهم مع بعض .وتحابوا . . ثم تكونت المجتمعات الصغيرة والكبيرة ـ بعد ذلك ـ من مجموعات من الأسر ، كلها متحابة متعاونة . وبذلك يصلح المجتمع الانساني كله .

٥ ـ التراحم والتكافل :

والمجتمعات المترابطة المتراصة . يعطف افرادها بعضهم على بعض . ويؤدي كل منهم ما عليه من حقوق للآخرين . ولا يهمل في أداء واجباته . ويعطف القوي على الضعيف . والغني على الفقير فلا يظلم أحد أحدا . ولا يأكل أحد حق أحد . وتكون معاملات الأفراد خالية من الاستغلال . وانتهاز الفرص ، وتحين الحاجات للاضرار بالآخرين .

كل هذا ، من أهم واجبات المناهج الاسلامية ،أن تغرسه في النفوس ، وأن تعمل على تطبيقه عملياً ، الى جانب دراسته نظرياً .

«الذين ينفقون أموالهم بالليل والنهار سراً وعلانية . فلهم أجرهم عند ربهم . ولا خوف عليهم ، ولاهم يحزنون » (البقرة : ٢٧٤) .

« وأن ليس للأنسان الا ما سعى . وأن سعيه سوف يرى ، ثم يجزاه الجزاء الأوفى »
(النجم : ٣٩ — ٤١) .

« والذين في أموالهم حق معلوم . للسائل والمحروم « (المعارج : ٢٤ ، ٢٥) .

والذين يكنزون الذهب والفضة ، ولا ينفقونها في سبيل الله ، فبشرهم بعذاب أليم . يوم يحمى عليها في نار جهنم ، فتكوى بها جباههم ، وجنوبهم ، وظهورهم . هذا ما كنزتم لأنفسكم ، فذوقوا ما كنتم تكنزون » (التوبة ٣٤ . ٣٥) .

« وأحل الله البيع ، وحرم الربا » (البقرة : ٢٧٥) .

« يمحق الله الربا ، ويربي الصدقات » (البقرة : ٢٧٦) .

ز — النظم والعلاقات الدولية :

وتتضمن مناهج التربية الاسلامية ، الأسس التي ينبغي أن تقوم عليها النظم ، والعلاقات الدولية ، الى جانب ما ينبغي ان يكون عليه الفرد والمجتمع .

« ان أريد الا الاصلاح ما استطعت » (هود : ٨٨) .

فعلاقة الحاكم بالمحكوم ، وعلاقة الناصح بمن يقدم اليه النصح ، وعلاقة المؤسسات الاجتماعية في كل دولة بعضها ببعض ، والعلاقة بين الدول ، كلها ينبغي أن تقوم على أسس من المصلحة العامة ، والمنفعة المشتركة ، والخير المتبادل ، والاصلاح في كل الأمور . واذا نشأ الناشيء على ذلك ، لم تعد هناك حاجة الى مجالس للأمن ، وإلى المحاكم الدولية ، ولم تعد القوة تفرض سيطرتها ، ووسائل الاهلاك والدمار والافساد ، تعمل عملها .

« وقاتلوا في سبيل الله الذين يقاتلونكم ، ولا تعتدوا ، ان الله لا يحب المعتدين » (البقرة : ١٩٠)
« وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ترهبون به عدو الله وعدوكم » الانفال : ٦٠)

ومناهج التربية في الاسلام ، حين تدعو الى الاصلاح ، وتطالب بعدم الاعتداء ، لا تعني الاستسلام للخنوع ، ولا الرضا بالمذلة ، فالمؤمنون خير أمة أخرجت للناس ، ولذلك يجب أن يكونوا أقوياء ، أشداء ، وأن يحافظوا على كرامتهم ، ويصونوا منزلتهم ، وأن يردوا عن أنفسهم اعتداء المعتدين ، وأن يتسلحوا لذلك بكل وسائل القوة التي تتاح لهم . شريطة ألا يغريهم ذلك بمحاولة التسلط ، والتجبر ، والاعتداء على حرمات الآخرين ، وانتقاص حقوقهم ، أو اهدار آدميتهم ومن يفعل شيئاً من ذلك ، فان الله لا يحب المعتدين .

« ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب لعلكم تتقون » (البقرة : ١٧٩) .

ومن حق المعتدى عليه من الدول ، أن يثأر لنفسه ، ويثور لكرامته . وأن يسترد بالقصاص ما اغتصب منه ، من أرض ومال ، وأن يحافظ على شرفه ، ويصون منزلته ومكانته . على هذا ينبغي أن تعمل مناهج

التربية الاسلامية على تنشئة الأفراد . ليحافظوا على أوطانهم . ويذودوا عن حمى بلادهم . وابردوا اعتداء المغيرين عليهم في صفوف المقاتلين والمجاهدين .

« ان الله لا يغير ما بقوم . حتى يغيروا ما بأنفسهم » (الرعد : ١١) .

والناس مدعوون في كل المجتمعات . وفي كل الأوقات . الى اجراء عمليات تقويم لأنفسهم ولأعمالهم ولعلاقاتهم ببعضهم بعض . أفراداً . وجماعات . ودولاً ومجتمعات . ليستزيدوا مما يفعلون من خير . ومن علاقات طيبة . ويتخلصوا مما يجدون في صفوفهم من عوج . وما قد يكون بينهم من فساد أو عفن . ليجددوا شبابهم . ويطهروا أنفسهم ويزكوا أعمالهم . فان فعلوا ذلك أخذ الله بيدهم . وكان مولاهم وناصرهم . اما من يتراخى ويتكاسل . ويرتضى أن يسرى العفن في حياته . ويستولي الضعف والوهن على حركاته وتصرفاته . ثم يمد يديه الى السماء يطلب عون الله . بغير جهد يبذله . ولا عمل يقدمه . فان الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم . وواجب مناهج التربية الاسلامية هنا . أن تعود الناشئة تقويم أعمالهم . ومراجعة تصرفاتهم . وحساب أنفسهم . وان يقوموا المعوج ويستزيدوا مما فيه النفع . ومصلحة الفرد والمجتمع .

« وما كان ربك ليهلك القرى بظلم . وأهلها مصلحون » (هود : ١١٧) .

وقد ضمن الله — سبحانه — لعباده المصلحين . الا يهلك قراهم ظلماً . وألا تبيد مدنهم ودولهم وممالكهم طغياناً وجوراً .

ومناهج التربية الاسلامية مسئولة عن أن تثبت هذه العقيدة في النفوس . حتى يتعلم التلاميذ أن الأمر كله لله . وأن الله لا يظلم الناس « فمن يعمل مثقال ذرة خيراً يره . ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره » (الزلزلة : ٧ ، ٨) .

والدول فيما بينها مدعوة الى الاصلاح في أمورها الداخلية والخارجية . وفي علاقاتها الدولية . حتى لا يعتدى عليها . ولا تداس كرامتها .

« يا أيها الذين آمنوا : أوفوا بالعقود » (المائدة : ١)

واحترام المعاهدات والعقود الدولية . واجب يحتمه الاسلام . فذلك من أسباب احترام الدولة نفسها . واحترام غيرها اياها . ومن دواعي العيش في أمن واطمئنان . واحترام العقود بين الأفراد . له نفس التقدير والأهمية . وهو واجب كل فرد . يحفظ حق الله وحق الناس . وهذه صفات ينبغي أن يدرسها التلاميذ . وأن تتضمنها مناهج الدراسة التي يدرسونها . وأن يتعودوا على تطبيقها والسير عليها .

وهناك أسباب كثيرة . لحياة الأمم والشعوب في سعادة وهناء . وفي جوار حسن . خال من الاعتداء . يدعو اليها القرآن الكريم . ويجب أن تحرص مناهج التربية الاسلامية على تأصيلها في جميع النفوس .

« ولو أن أهل القرى آمنوا . واتقوا لفتحنا عليهم بركات من السماء والأرض . ولكن كذبوا فأخذناهم بما كانوا يكسبون » (الأعراف : ٩٦) .

الايمان والتقوى من أسباب السعادة في حياة الأفراد والأمم والشعوب . ومن أسباب الخير والبركات التي تأتيهم من السماء . ومن الأرض . من حيث لا يحتسبون . أما التكذيب والافساد . والخروج على ما أمر الله به . فان الخمر عاقبته . « ان أخذ ربك أليم شديد » .

« وضرب الله مثلاً قرية كانت آمنة مطمئنة ، يأتيها رزقها رغدا . من كل مكان ، فكفرت بأنعم الله . فأذاقها الله لباس الجوع والخوف ، بما كانوا يصنعون » . (النحل : ١١٢)

« كنتم خير أمة أخرجت للناس ، تأمرون بالمعروف ، وتنهون عن المنكر . وتؤمنون بالله » (ال عمران : ١١٠) .

ويجب أن تعلم مناهج التربية الاسلامية التلاميذ ، أن الأمر بالمعروف ، والنهي عن المنكر ، والايمان بالله ، هي من الصفات التي بسببها صارت أمة الاسلام خير أمة أخرجت للناس .

وجماع الصفات التي ينبغي أن تنشيء مناهج التربية الاسلامية التلاميذ عليها ، صيانة لحياة الأفراد والمجتمعات . وحفظاً لها من التدهور والانحطاط . قد وردت في قول الله سبحانه وتعالى :

« قل تعالوا . أتل ما حرم ربكم عليكم : ألا تشركوا به شيئاً ، وبالوالدين احسانا . ولا تقتلوا أولادكم من أملاق . نحن نرزقكم واياهم . ولا تقربوا الفواحش . ما ظهر منها ، وما بطن . ولا تقتلوا النفس التي حرم الله . الا بالحق . ذلكم وصاكم به . لعلكم تعقلون . ولا تقربوا مال اليتيم الا بالتي هي أحسن . حتى يبلغ أشده . وأوفوا الكيل والميزان بالقسط . لا نكلف نفساً الا وسعها . واذا قلتم فاعدلوا . ولو كان ذا قربى . وبعهد الله أوفوا . ذلكم وصاكم به لعلكم تذكرون . وأن هذا صراطي مستقيما . فاتبعوه . ولا تتبعوا السبل . فتفرق بكم عن سبيله . ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون » (الانعام ١٥١–١٥٣)

ح – الانسان والكون :

« خلق السموات بغير عمد ترونها . وألقى في الأرض رواسي أن تميد بكم ، وبث فيها من كل دابة . وأنزلنا من السماء ماء فأنبتنا فيها من كل زوج كريم » . (لقمان : ١٠)

تأخذ مناهج التربية الاسلامية من هذه الآية الكريمة موضوعات كثيرة للدراسة : السموات التي لا تسندها أعمدة . وما فيها من نجوم وكواكب . وما تسبح فيه من أفلاك . وما يترتب عليها من ضوء وظلام ، وحياة وموت ، ومن ليل ونهار . وما لها من قوانين . وما فيها من نظم . وما تدل عليه من عظمة الخالق . وما يستلزمه ذلك من توحيد والايمان بألوهيته وعبادته .

والأرض . وما ألقى فيها من رواس ، حتى لا تميد بالناس . وما في باطنها من معادن . وما لها من طبقات . وما تحويه من أسرار وكنوز . وما يعيش على ظهرها . أو في باطنها . في الماء او اليابسة من دواب بثها الله فيها . وما ينمو على سطحها . أو في باطنها من أنواع النبات والأشجار . ومن كل زوج كريم . . في كل شيء آية . تنفع الناس . وتدل على وحدانية الله . وعلى انه – سبحانه – لا شريك له . رب العباد . وكلهم عبيده . يجب أن يخلصوا العباده له .

« خلق السموات والأرض بالحق . وصوركم فأحسن صوركم . واليه المصير »
(التغابن : ٣)

وينبغي ان تتضمن مناهج التربية الاسلامية . بالاضافة الى دراسة السموات والأرض ، وما فيهما . وما بينهما . دراسة الانسان من جميع نواحيه . ليرى الناس كيف صورهم فأحسن صورهم . دراسة الانسان من الظاهر . ومن الباطن . أعضاؤه كيف تتكون ؟ وما هي وظائفها ؟ وكيف يحافظ عليها ، العلاقة بينها ، وكيفية تلاحمها ، وما يعتريها من قوة وضعف ، وما يصيبها من اكتمال أو نقص ، وما

شاء الله من صفات . لا نستطيع حصرها . ولا نعرف كنهها . ودراسة الأجهزة التي تعمل في داخل الانسان من رأسه إلى أخمص قدميه ، وما يقوم به كل جهاز من عمل . وما يؤديه من خدمة لحفظ حياة الانسان . وما يفترق فيه الذكر والانثى . وما يلتقيان . وحكمة التزاوج . وكيف أن أسرار الحياة . وحفظ النوع . قد أودعها الله الانسان . وكيف يتطور خلق الانسان من النطفة إلى أن يصبح جنيناً ، يولد . ثم ينمو . ويمر بمراحل القوة والضعف . والصحة والمرض . والهناء والشفاء . وكل ما يمكن أن يصيب الانسان . إلى أن يموت . ويلقى الله . فيحاسبه بما عمل . اليه المصير .

« ان الله فالق الحب والنوى . يخرج الحي من الميت . ومخرج الميت من الحي . ذلكم الله . فأنى تؤفكون ؟ . فالق الاصباح . وجعل الليل سكناً . والشمس والقمر حسبانا . ذلك تقدير العزيز العليم . وهو الذي جعل لكم النجوم لتهتدوا بها في ظلمات البر والبحر . قد فصلنا الآيات لقوم يعلمون . وهو الذي أنشأكم من نفس واحدة . فمستقر ومستودع . قد فصلنا الآيات لقوم يفقهون . وهو الذي أنزل من السماء ماء . فأخرجنا به نبات كل شيء ، فأخرجنا منه خضرا . نخرج منه حباً متراكبا . ومن النخيل من طلعها قنوان دانية . وجنات من أعناب ، والزيتون والرمان . مشتبها ، وغير متشابه . انظروا الى ثمره ، اذا أثمر ، وينعه . ان في ذلكم لآيات لقوم يؤمنون » (الانعام : ٩٥ — ٩٩) .

يجب أن تكون هناك مواد دراسية بأكملها . ومناهج مستفيضة لكل منها . قائمة على ما ورد في هذه الآيات الكريمة . مما أبدع الله خلقه وتصويره . فللكون نواميسه ونظمه الثابتة المقررة . وعلى الانسان أن يدرس ما يستطيع منها ومن محتوياتها . ويكتشف ما يستطيع اكتشافه من النظم والاسرار . ليتوصل بذلك الى الايمان بالخالق . وادراك عظمته . فالله لم يخلق الكون لهوا . ولا عبثا . والعقل والتدبر . فيما خلق الله . توصلان الى الايمان بالله . وعبادته وحده . فالعبادة حق الله . وليست لأحد من خلقه . وهناك صلة بين الانسان وبين سائر المخلوقات . وقد أودع الله في الانسان القدرة على تسخير كثير منها . ومن القوى الطبيعية واستغلالها فيما ينفعه . دون اسراف ولا تبذير .

وهذا كله جدير بأن يدرس دراسة مستفيضة بهدف التوصل منه الى معرفة الخالق المنعم . وشكره بالعبادة والطاعة والاذعان . وفي هذه الآيات . وفي كثير غيرها م ن آيات القرآن الكريم . دعوة الى دراسة العلوم الطبيعية . والعلوم الاجتماعية كالفلك . والرياضيات . والحيوان . والنبات . والتاريخ ، والجغرافيا .

وكل ما ورد في القرآن الكريم من الحقائق العلمية . ليس غاية في ذاته ، وانما هو وسيلة للتعرف على الخالق . وتوحيده بالعبادة . ولذلك فالقرآن ليس كتاباً للاكتشافات العلمية ، وانما هو كتاب في التربية الروحية والخلقية .

ط — الانسان والخالق :

ان اسمى شيء . وأول شيء . ينبغي أن تعمل مناهج التربية الاسلامية على تحقيقه . هو أن يتعرف الدارسون على العلاقة بين الانسان وخالقه . وأن وجود المخلوقات جميعاً . والانسان أحدها ، يرجع الى وجود الخالق ، وابداعه . وعظمته . وحكمته . ورحمته .

« ذلكم الله ربكم ، لا اله الا هو . خالق كل شيء . فاعبدوه . وهو على كل شيء وكيل . لا تدركه الابصار . وهو يدرك الأبصار . وهو اللطيف الخبير » (الانعام : ١٠٢ — ١٠٣) .

« وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون » (الذاريات : ٥١)
« وهو معكم أينما كنتم . والله بما تعملون بصير » (الحديد : ٤)
« فاطر السموات والأرض . جعل لكم من أنفسكم أزواجا. ومن الأنعام أزواجا . يذروٌكم فيه . ليس كمثله شيء ، وهو السميع البصير » (الشورى : ١١) .

التعريف بالله ، الذي لا اله الا هو ، الذي خلق الناس ، والأنعام ، وخلق كل شيء ، يستلزم عبادته سبحانه ، والاخلاص في هذه العبادة ، مراقبة لله وحده . لا خوفا من حاكم ، ولا مراءاة للناس ، ويجب أن يعود التلميذ منذ صغره ، يقظة الضمير ، والاخلاص في العمل ، واتقان كل شيء يعمله ، دون حاجة الى رقيب من البشر ، وبغير انتظار الى أن يدفعه ، أو يسوقة أحد الى العمل ، ضميره هو الذي يحثه ، وشعوره هو الذي يحركه ، وهو في ذلك كله يراقب ربه وخالقه ، وان لم يكن يراه ، فان الله مطلع عليه ، ويعلم خواطرة ، وهواجسه ، وخلجات نفسه ، وهو اللطيف الخبير ، وهو السميع البصير .

وهذا النوع من التربية ، يكوّن المواطن الحي ، اليقظ ، صاحب الضمير ، وما أحوج المجتمعات الى هذا الانسان ، الذي نفتقده في كثير من الحالات .

وأهم ما ينبغي أن تحرص عليه مناهج التربية الاسلامية ، أن يقرّ توحيد الله ، في قلب كل انسان ، وعقل كل انسان ، وتنزيهه – جل شأنه – تنزيها مطلقاً ، عن كل الصفات المادية المحسوسة ، التي تتصف بها المخلوقات ، فالله – سبحانه – منزه عن الندّ ، والشريك ، والمثيل ، وله المثل الأعلى ، في الحق ، والخير ، والجمال ، وهو الواحد الأحد ، الفرد الصمد ، الفعال لما يريد ، لا يتغير ، ولا يحده زمان ولا ولا مكان .

« الله لا اله الا هو ، الحي القيوم ، لا تأخذه سنة ولا نوم ، له ما في السموات وما في الأرض ، من ذا الذي يشفع عنده ، الا باذنه ؟ يعلم ما بين أيديهم ، وما خلفهم ، ولا يحيطون بشيء من علمه ، الا بما شاء (البقرة : ٢٢٥) .

« قل هو الله أحد ، الله الصمد ، لم يلد ، ولم يولد ، ولم يكن له كفوا أحد ». (الاخلاص) .
« ما اتخذ الله من ولد ، وما كان معه من اله ، اذا لذهب كل اله بما خلق ، ولعلا بعضهم على بعض ، سبحان الله عما يصفون » (المؤمنون : ٩١) .
« قل لو كان معه آلهة – كما يقولون – اذا لابتغوا الى ذي العرش سبيلا ، سبحانه وتعالى عما يقولون علوّا كبيراً » . (الاسراء : ٤٢ – ٤٣) .
« لو كان فيهما آلهة الا الله ، لفسدتا ، فسبحان الله رب العرش عما يصفون » (الأنبياء : ٢٢) .
« سبح لله ما في السموات والأرض ، وهو العزيز الحكيم ، له ملك السموات والأرض ، يحيي ويميت ، وهو على كل شيء قدير ، هو الأول والآخر ، والظاهر والباطن ، وهو بكل شيء عليم » .
(الحديد : ١–٢) .

التربية الاجتماعيـــة :

وأخذا من كل ما تعرضنا له ، وما سقنا الادلة من القرآن الكريم على صحته ، عند الحديث عما ينبغي أن تكون عليه المناهج في التربية الاسلامية ، لتحقيق التربية الفردية ، يمكن أن نخلص – أيضاً – الى ما تحققه مناهج التربية الاسلامية في التربية الاجتماعية ، فهي تعمل على ما يأتي :

١ – بناء مجتمع تسوده تقوى الله . وما يترتب على هذه التقوى من العدل الاجتماعي .
٢ – بناء مجتمع مؤسس على الأخوة والتسامح . وقائم على الرحمة . والمحبة . والفضيلة . وحب الخير .
٣ – بناء مجتمع مرتكز على الشورى . في أروع صورها . وعلى استغلال الطاقات الفكرية والعقلية لجميع أفراده .
٤ – بناء مجتمع تسوده حرية الفكر . ويقوى أركانه تحمل المسئولية .
٥ – بناء مجتمع تتحقق فيه الصورة المثلى . للحياة النقية . الطاهرة ، السعيدة .

الزيف والصحيح :

ونعيد – مرة ثانية – ما سبق أن أكدناه ، من أن الهدف الأسمى للتربية الاسلامية هو معرفة الله وتقواه ، وأن كل ما يندرج تحت هذا الهدف الأسمى ، انما هو أهداف فرعية ، أو أهداف قريبة . يجب أن ترتبط جميعها بالهدف الأعلى . وأن تؤدي اليه . وكل الوسائل التي تستخدم في تحقيق الأهداف : القريبة منها . والبعيدة . الأصلية منها والفرعية . يجب أن تكون على صلة مباشرة بالهدف الأسمى . وان تؤدي اليه . في استقامة ووضوح . ودون لف أو دوران . ونكرر – أيضاً – أن التربية غير الاسلامية ،هدفها النهائي هو الحياة الدنيا . وهي في التربية الاسلامية . وسيلة للهدف الأسمى . وفرق كبير بين أن يكون الشيء غاية تقصد . وهدفاً يسعى الى تحقيقه . وبين أن يكون مجرد وسيلة . تؤدي الى هدف أسمى . وغاية أعلى . ونخلص من ذلك – حتماً – الى ان التربية غير الاسلامية . بوسائلها وأهدافها ، اذا صلح شيء منها وسيلة في التربية الاسلامية . فانه لا يمكن أبداً ان يكون غاية . وهدفاً أسمى . ومن هذا المنطق ، يتأكد – بغير حاجة الى جدال أو مناقشة – أن مناهج التربية الاسلامية ، وكل ما تستخدمه من وسائل ، يجب أن تكون متميزة . وفريدة . ويجب أن تكون أصيلة وحقيقية . لا يتسرب اليها التقليد الأعمى ، ولا تندس في ثناياها المحاكاة الزائفة .

وكم في المناهج غير الاسلامية . من دعاوى . وافتراضات . وخيالات . وأكاذيب ، وأباطيل . تسربت الى مناهج الدراسة في بلاد المسلمين . وصارت جزءاً أصيلاً من ثقافة الكثيرين . يعرفونها . ويدافعون عنها . ولا يعرفون الحقائق الأصيلة . التي تلمحضها . في تربيتنا الاسلامية . بل انهم ليتعصبون لها ويشايعونها . ويسخرون ممن يقول بغيرها . لأنها وردت على ألسنة « دارون » و « فرويد » وغيرهما . ممن يعتبرونهم أصحاب فكر واجتهاد . ورسل مدنية وحضارة . لا يبالون ما خالف دينهم . وما تعارض مع مبادئهم .

الواجب – اليوم – أن يعاد النظر – فوراً – في جميع المناهج الدراسية ، في البلاد الاسلامية ، وأن تنقى من الشوائب الدخيلة عليها ، وتطهر من الأخطاء الفاحشة المذكورة فيها . وأن تحل محل ذلك الحقائق العلمية الصحيحة . التي وردت في القرآن الكريم . والتي جاءت في السنة المطهرة .

ونحن – بهذا – لا ندعو الى الجمود والتخلف ، ولا ننادي بالتحجر والرجعية . وانما نحن داعون الى التمتع بكل ما خلق الله ، والأخذ بنصيب معقول من الدنيا . لا يصرفنا عن هدفنا الأعلى . ولا يشغلنا عن غايتنا السامية . عبادة الله . والعمل للدار الآخرة . ودعوانا – دائماً – « ربنا آتنا في الدنيا حسنة ، وفي الآخرة حسنة . وقنا عذاب النار » .

صفات بارزة في مناهج التربية الاسلامية :

ويستطيع المولعون بالمسميات العصرية ، وما تدخل عليهم به التربية العصرية ، من أنه أفكار جديدة ، ونظريات مستحدثة ، أن يجدوا في التربية الاسلامية ، كل الجيد مما أدخل عليهم ، وكل الصحيح مما يستهويهم . ولقد سقنا كثيراً من الأدلة القرآنية ، على ما نقول . وما ندعى أننا أشرنا الا الى أقل القليل ، مما هو موجود في القرآن الكريم ، وفي السنة النبوية المطهرة ، مما يجب ان تتضمنه مناهج الدراسة في بلادنا الاسلامية .

(وهذه بعض الصفات البارزة ، التي تميز مناهج التربية الاسلامية)

وهذه بعض الصفات البارزة ، التي تميز مناهج التربية الاسلامية :

١ — المناهج في التربية الاسلامية ، تربي الشخصية المتكاملة ، وتربي الانسان في كل مناحي الحياة ، وتربيه طول الحياة . وهذا أحدث ما تنادي به التربية العصرية .

٢ — مناهج التربية الاسلامية تربي للحاضر وللمستقبل ، وللدنيا والآخرة ، وتربط بينهما .

٣ — تعمل مناهج التربية الاسلامية على غرس الايمان في النفوس ، وعلى تهذيب الأخلاق ، وعلى التزود الدائم من العلم ، وعلى اقتران العلم بالعمل ، وعلى توضيح الرؤية ، وربط الايمان بالخلق ، والعلم بالعمل .

٤ — تتطاب مناهج التربية الاسلامية ، ايجاد صلة روحية بين المعلم والتلميذ ، ليغرس في نفسه الايمان ويصل به الى التصديق ، حيث تبلغ الصلة الروحية في الكشف عن التصديق والايمان ، ما لا يستطيع القياس ووسائله بلوغه .

٥ — تستلزم مناهج التربية الاسلامية ، اعداد المعلم اعداداً جيداً ، وأن يحسن اختياره ، حتى لا تخدعه الظواهر ، وحتى لا يظن أن الطالب قد فهم وآمن ، قبل أن يتحقق ذلك .

٦ — يعتاد الانسان الذي يسير على مناهج التربية الاسلامية ، استخدام العقل والبصيرة ، ويرفض التقليد الأعمى ، والجمود على أفكار الأقدمين ، اذا كانت ضالة ومخطئة ، في كل ما يتعلق بالايمان ، والعلم ، وسائر الأمور .

٧ — مناهج التربية الاسلامية ، توضح الطريق الى أن الايمان بالله ، وثيق الصلة بالايمان بالنظام الكوني ، وترابط أجزائه ، وارتباطه بالنظام الاجتماعي الانساني ، وما يتصل به من واجب الانسان الفرد نحو هذا النظام .

٨ — مناهج التربية الاسلامية تغرس في النفوس أسس السعادة الأبدية ، والاطمئنان الدائم ، عن طريق الايمان بالله ، واحلال الوحدة محل الفرقة ، والنظام محل الفوضى ، والأمل محل اليأس .

٩ — تربي مناهج التربية الاسلامية الانسان على الأخلاق الكريمة الفاضلة ، ولله المثل الأعلى .

١٠ — وتعمل مناهج التربية الاسلامية على تسامي الانسان ، وعلى سعيه لتكميل نفسه ورفعها من الناحية الخلقية ، بكل ما أوتي من قوة .

١١ — تغرس مناهج التربية الاسلامية في النفوس ، الصفات التي يجب أن يتصف بها العلماء : فالعالم يخشى الله ، والعالم مجاهد ، يستزيد دائماً ، وطول الحياة ، من العلم ، ويعرف مكانة العلماء

ومنزلتهم . وأن علم الانسان محدود . وأن الله فوق كل ذي علم . ولا يدعي ما ليس فيه . ويوسع أفق معرفته . فيدرس الدين . ويدرس النفس . والكون . والتاريخ . والآثار . والنبات . والزراعة . والحيوان . والحياة . وتطور الخلق . والفلك . والاحصاء . والرياضيات . والفيزياء . والكيمياء . والجغرافيا . وطبقات الأرض . والانسان . وتسخير الطبيعة له .

١٢ — ويؤكد منهج التربية الاسلامية تأكيداً شديداً . على العمل الصالح المفيد . فيما يقوم به الانسان نحو خالقه . ونحو نفسه وأسرته . ونحو مجتمعه الانساني . ونحو الخليقة باسرها .

١٣ — يتطلب منهج التربية الاسلامية أن ينشأ الانسان مؤمناً . محباً للخير . عارفاً الحقيقة . عاملاً . لتحقيق وحدة الذات . ووحدة الحياة .

١٤ — يقيس منهج التربية الاسلامية ايمان الشخص . وأخلاقه . وعلمه . بالعمل الذي يؤديه .

١٥ — من الضروري في مناهج التربية الاسلامية . ألا تكون التربية عن طريق الحفظ والتلقين فقط . بل لا بد من التطبيق . ويتحقق بذلك الاسهام في العمل الصالح المفيد . في حياة الفرد . وفي الأسرة . والمجتمع . والمحيط الانساني كله .

١٦ — مناهج التربية الاسلامية تمزج الايمان والفضيلة . وتوحدهما في حياة عاملة . راضية مطمئنة .

١٧ — وتستخدم مناهج التربية الاسلامية . أساليب مختلفة . وردت في القرآن الكريم . فهي آية في الاعجاز والنفاسة . ومن بينها :

التربية عن طريق العمل — التكرار — التأثير في النفس — اثارة العواطف — استخدام المنطق — المحاكات العقلية — القصة — الاستجواب — البيان الساحر — الوعظ — الحكم والامثال — القدوة الحسنة — التواصي — تبادل النصح — الترغيب والترهيب — الاعتذار — قبول التوبة والغفران .

ويجب ان يراعى في تطبيق هذه الأساليب . مدى ملاءمتها للدارسين . ومقدار مناسبتها لعقول الأفراد . وقدراتهم الخاصة . واستعداداتهم . وظروفهم .

وبعد . فان التربية الاسلامية ثروة تربوية عظمى . في الأهداف . والمناهج . والأساليب . ومن أهم صفات هذه الثروة أنها واقعية . وأنها متسامية . وأنها شاملة . ودقيقة غاية الدقة .

فلعل الأوان قد آن لنأخذ بها . حتى نسترد مكانتنا . ونستحق ما وصفنا به . من أننا « خير أمة أخرجت للناس » .

والله سبحانه وتعالى يهدينا الى الصواب . ويوفقنا الى الأخذ به .

أساسيات في التشريع الجنائي الاسلامي

للدكتور محمد سليم العوا

تمهيـــد :

من الظواهر التي تلفت نظر الباحثين في الجانب القانوني والتشريعي من حياة الدول العربية والاسلامية . تزايد الاتجاه بين المشتغلين بالقانون – تشريعاً وفقهاً – الى الافادة من الفكر القانوني الاسلامي في مجالات متعددة وعلى الأخص في المجال الجنائي .

وكما يبدو هذا الاتجاه في بحوث اساتذة القانون ودراسات طلابه يبدو في صورة عدد من التشريعات ومشروعات القوانين في الدول العربية والاسلامية تقضي بتطبيق احكام الشريعة الاسلامية وخاصة أحكام الجرائم والعقوبات فيها .

وقد شهد العام الماضي على سبيل المثال – في الجانب العلمي – ثلاث ندوات علمية عنيت بدراسة الجانب الجنائي في التشريع الفقهي الاسلامي . كانت أولاها هي الحلقة الدراسية الثانية لتنظيم العدالة الجنائية والتي عقدت في شهر جمادى الاولى ١٣٩٦ (مايو ١٩٧٦) في المركز القومي للبحوث الاجتماعية بالقاهرة (*) وخصصت لدراسة الموضوعات الآتية :

١ – مبدأ الشريعة بين القانون والشريعة الاسلامية .
٢ – المسئولية الجنائية بين الشريعة الاسلامية والتشريعات الوضعية .
٣ – الدفاع الاجتماعي والفقه الاسلامي .
٤ – الحدود والنظريات المعاصرة في العقوبة .

أما الندوة الثانية فقد عقدت في الرياض لدراسة تطبيق التشريع الجنائي الاسلامي واثره في مكافحة الجريمة . خلال شهر شوال ١٣٩٦هـ (اكتوبر ١٩٧٦ م) وقد شارك في الاعداد لها وتنظيمها مكتب مكافحة الجريمة بوزارة الداخلية السعودية ، والمنظمة العربية للدفاع الاجتماعي . وشارك في أعمال الندوة بالاضافة الى اساتذة الجامعات العربية والأجنبية ، ورجال القضاء ، خبراء مكتب مكافحة الجريمة ومعاملة المذنبين التابع للأمم المتحدة .

أما الندوة الثالثة فقد كانت جزءاً من مؤتمر الفقه الاسلامي الذي عقدته جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية في الرياض في شهر ذي القعدة ١٢٩٦هـ (اكتوبر ١٩٧٦م) والذي كان من بين الموضوعات الرئيسية فيه موضوع « اثر تطبيق الشريعة في تحقيق الأمن والاستقرار للمجتمع » .

وفي مجال التطبيق العملي للاحكام الجنائية في الشريعة الاسلامية نجد عدداً من الدول العربية تعود

* مثل الكاتب جامعة الرياض في هذه الحلقة . وقدم بحثاً عن الحدود والنظريات المعاصرة في العقوبة هو الان معد للنشر في مجموعة أعمال الحلقة .

الى تطبيق بعض هذه الأحكام . ففي عام ١٩٧٢ اعلنت ليبيا تطبيق عقوبات السرقة والحرابة والزنى المقررة في الشريعة الاسلامية (**) .

وفي عام ١٩٧٤ . ١٩٧٥ قدمت عدة مشروعات قوانين الى مجلس الشعب المصري لتطبيق الاحكام الجنائية الاسلامية على الجرائم المرتكبة في مصر ضد الأموال والأشخاص . كان آخرها المشروع المقدم من الدكتور اسماعيل معتوق عضو مجلس الشعب المصري والذي يحوي تعديلاً اساسياً لقانون العقوبات المصري يصبح بمقتضاه مطابقاً لأحكام الشريعة الاسلامية .

وأعلنت الحكومة السودانية في عام ١٩٧٦ عن عزمها على تطبيق عقوبة السرقة المقررة في الشريعة الاسلامية . ويبدو أن مشروعات القوانين الخاصة بذلك لا تزال قيد الدراسة هناك .

وأخيراً فقد أعلنت حكومة دولة الامارات العربية المتحدة في ربيع الأول (ابريل) من هذا العام (١٣٩٧هـ — ١٩٧٧م) عن صدور قرار من رئيس الدولة باحالة قضايا السرقة الى المحاكمة الشرعية بدلاً من احالتها الى المحاكم المدنية . وبأن يكون القضاء فيها على أساس أحكام الشريعة الاسلامية (***) .

وليس من شك في أن هذه التغيرات التشريعية في تلك البلاد العربية قد مهدت لها وواكبتها دعوة قوية من جانب الفقه إلى العودة الى تطبيق أحكام الشريعة الاسلامية . واذا كانت تلك الدعوة التي حمل لواءها العديد من رجال القانون ومن المتخصصين في الشريعة الاسلامية قد أخذت في الغالب طابع الدراسة المحدودة النطاق لبعض الأحكام الجنائية الاسلامية فان الواجب العلمي والديني اليوم يدعو إلى تقديم دراسات أكثر شمولاً وعمقاً لأصول التشريع الجنائي الاسلامي وقواعده العامة .

ومن هنا كان اهتمامنا بدراسة أصول التشريع الجنائي الاسلامي وتقديم نتائج هذه الدراسة للباحثين والمشتغلين بتطبيق القانون ، محاولة للاسهام في الجهود الرامية الى العودة الى التطبيق الكامل لاحكام الشريعة الاسلامية في البلاد العربية الاسلامية .

واذ نبدأ اليوم في نشر النتائج الاولى لهذه الأبحاث فاننا نقتصر على خمسة من المبادىء الاساسية للتشريع الجنائي الاسلامي هي :

١ — الصبغة الدينية للتشريع الجنائي الاسلامي .
٢ — العلاقة بين القاعدة القانونية (الجنائية) والقيم الأخلاقية .
٣ — مبدأ الشرعية او قاعدة لا جريمة ولا عقوبة بغير نص .
٤ — مبدأ عدم رجعية التشريع الجنائي الى الماضي .
٥ — المساواة أمام النصوص الجنائية .

وقد تجنبنا في هذه الدراسة كثيراً من التفصيلات التزاماً بالحيز المحدود الذي خصص لنا في هذا العدد من مجلة كلية التربية ، راجين أن نتابع الكتابة في الأعداد القادمة ان شاء الله .

** نشرنا عن قانون السرقة بحثاً في عددين (٦ ، ٧) من مجلة الفكر الاسلامي التي تصدر عن دار الافتاء في لبنان سنة ١٩٧٣ .

*** تطبق المحاكم الشرعية في دولة الامارات مذهب الامام مالك رضي الله عنه .

١ — الصبغة الدينية للتشريع الجنائي الاسلامي :

يتميز النظام القانوني الاسلامي باستناده في أسسه العامة ، وقواعده الكلية ، والعديد من أحكامه الجزئية ، استناداً مباشراً الى الوحي من قرآن وسنة . فالشريعة الاسلامية تعرف بأنها مجموعة الأحكام التي نزل بها الوحي على رسول الله صلى الله عليه وسلم (١) وهي تنقسم الى ثلاثة أقسام :

أولها : العقيدة والأحكام المتعلقة بها . كالأحكام الخاصة بذات الله وصفاته والإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره . وهذا القسم هو الأساس الذي تبنى عليه الأحكام الإسلامية كلها .

وثانيها : الأحكام المتعلقة بتهذيب النفس وإصلاح شأنها . وتعنى هذه الأحكام بتبيين الفضائل التي يجب على المرء التحلي بها ، كالصدق والوفاء والشجاعة والسخاء والعفو والإحسان . وتبين كذلك الرذائل التي لا يجوز للمرء أن يتسم بها كالكذب والخيانة والكبر والأنانية وغيرها .

وثالثها : الأحكام المتعلقة بعلاقات الفرد بخالقه كأحكام الصلاة والصوم والحج والزكاة . وعلاقات الفرد بغيره من الأفراد كأحكام البيوع والهبات والاجازة والزواج والطلاق . وعلاقات الفرد بالسلطة السياسية في المجتمع من وجوب الطاعة للحكام والنصح لهم . والخضوع لحكم الشريعة الذي يقومون بتنفيذه . ويدخل في هذا القسم الأخير أحكام الجرائم والعقوبات . بل أحكام كافة الحقوق والواجبات العامة .

وقد اختص النوع الأول من الأحكام الشرعية بعلم الكلام والنوع الثاني بعلم الأخلاق . والنوع الثالث بعلم الفقه . أو علم الأحكام الشرعية العملية (٢) .

وتنقسم الأحكام الفقهية (او الأحكام الشرعية العملية) من حيث مصدرها المباشر إلى نوعين : نوع مصدره المباشر هو النص الذي نزل به الوحي سواء كان هذا الوحي متلوا — أي آية في القرآن الكريم — او غير متلو — أي حديثاً نبوياً شريفاً — ومن أمثلة هذا النوع أحكام الميراث الثابتة بنص الآيات من سورة النساء « يوصيكم الله في أولادكم للذكر مثل حظ الأنثيين . . . إلى آخر الآيات . وأحكام الطلاق الثابته في قوله تعالى « الطلاق مرتان فإمساك بمعروف أو تسريح بإحسان » وحكم السارق والسارقة الثابت في قوله تعالى « والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما جزاء بما كسبا نكالا من الله » وحكم القاذف الثابت بقوله تعالى « والذين يرمون المحصنات ثم لم يأتوا بأربعة شهداء فاجلدوهم ثمانين جلدة ولا تقبلوا لهم شهادة أبداً وأولئك هم الفاسقون » .

والنوع الثاني مصدره المباشر اجتهاد الفقهاء المسلمين في العصور المختلفة في المواضع التي ليس فيها نص من الكتاب والسنة . ومن هذا النوع أغلب الأحكام الفقهية ، ومن أمثلة الاجتهاد في الحكم بقتل الجماعة بالواحد وقد وقع في عهد الخليفة الثاني عمر بن الخطاب عندما قتلت امرأة وخليلها رجلاً فتردد عمر في الحكم بقتلهما قصاصاً لقول الله تعالى في شأن القصاص « وكتبنا عليهم فيها أن النفس بالنفس » . واستشار علياً فأشار بقتلهما ، وقضى عمر بذلك . ومنها افتاء الصحابة بأن يضمن الصناع ما يهلك عندهم من متاع الناس ، وقد علل الامام علي رضي الله عنه ذلك بقوله « لا يصلح الناس الا ذاك » . ومنها قضاء

(١) استاذنا الشيخ محمد مصطفى شلبي ، المدخل ، ص ٢٩ .
(٢) المرجع السابق ، ص ٣٢ .

الصحابة بأن ترث الزوجة من زوجها الذي طلقها في مرض موته . وقد اعتبروا ان الزوج الذي يطلق امرأته في مرض الموت يرمي بطلاقه اياها الى حرمانها من الميراث فعاملوه بنقيض مقصوده وقضوا بحقها في الارث منه . (٣) وقد سار الفقهاء بعد عصر الصحابة على هذه الطريقة في الاجتهاد عند غياب النص . وتكونت بذلك تلك الثروة الفقهية الكبرى التي نجدها اليوم بين أيدينا في مختلف مصنفات الفقه الاسلامي بمذاهبه المتعددة (٤)

والصبغة الدينية لأحكام الفقه الإسلامي واضحة في النوعين المتقدمين . أما النوع الأول : فلأن الحكم فيه مأخوذ مباشرة من نص الوحي سواء كان هذا النص في القرآن أو في سنة الرسول عليه الصلاة والسلام . وأما النوع الثاني فإن الاجتهاد الفقهي فيه يأخذ إحدى صورتين : ـ صورة استنباط الحكم من نص غير قطعي الدلالة تختلف في تحديد دلالته آراء المجتهدين . أو صورة إثبات الحكم بطريق الاجتهاد : إما قياساً على حكم ثبت بالنص . وإما بطريق الاستحسان . وإما بتحكيم المصلحة . أو العرف . وإما بغير ذلك من طرق الاستنباط التي تناولها بالبيان والشرح علماء الأصول . (٥)

فإذا كان مبنى الحكم الفقهي هو الاجتهاد في فهم نص ظني الدلالة فالأمر واضح . إذ ان مرجع الحكم ـ في الحقيقة ـ هو النص . وليس الاجتهاد إلا مجرد وسيلة لإدراك ما يدل عليه النص ويقضي به .

واذا كان طريق الوصول الى الحكم هو استعمال إحدى طرق الاستنباط المقررة في الأصول عند غياب النص . فإن الصبغة الدينية ثابتة أيضاً للأحكام التي يتوصل إليها بهذا الطريق . إذ أن هذه الطرق للاستنباط تستمد شرعيتها من تقريرها صراحة أو اشارة في القرآن والسنة . ولذلك قال الإمام الشافعي في رسالته في الأصول « فليست تنزل بأحد من أهل دين الله نازلة إلا وفي كتاب الله الدليل على سبيل الهدى فيها » وقال « كل ما نزل بمسلم ففيه حكم لازم . أو على سبيل الحق فيه دلالة موجودة » (٦) .

وقال « وقد فرض الله في كتابه طاعة رسوله صلى الله عليه وسلم والانتهاء إلى حكمه ، فمن قبل عن رسول الله فبفرض الله قبل » (٧)

ومن ذلك يتبين أن الأحكام الفقهية الإسلامية بالإضافة إلى كونها أحكاماً تحكم علاقات الناس بعضهم مع بعض . هي أحكام دينية تستمد من الوحي مباشرة . أو من طرق للاستنباط أرشد الوحي إلى جواز العمل بها والاعتماد عليها . وتستوي في ذلك الأحكام الجنائية في الفقه الإسلامي والأحكام غير الجنائية فيه .

---

(٢) المرجع السابق ، ص ١١٣ ، ١١٤ .

(٤) قارن ، الشيخ عبد الوهاب خلاف ، مصادر التشريع الاسلامي فيما لا نص فيه ، ص ١١ ـ ١٣ حيث يجعل الأحكام من حيث مصادرها أربعة أنواع : ما مصدره نص قطعي الثبوت والدلالة وما مصدره نص ظني الثبوت او الدلالة وما مصدره الاجماع من مجتهدي الأمة في عصر من العصور ، وأخيراً ما مصدره الاجتهاد الفردي .

(٥) انظر في ذلك : عبد الوهاب خلاف ، المرجع السابق حيث عالج القياس والاستحسان والمصلحة والعرف والاستصحاب . وأيضاً مؤلف أستاذنا الشيخ محمد مصطفى شلبي ، أصول الفقه الاسلامي ، ص ١٨٨ ـ ٣٦٥ حيث ناقش بتفصيل واف جميع طرق الاستنباط في الفقه الإسلامي .

(٦) الرسالة ، بتحقيق المرحوم الأستاذ أحمد محمد شاكر ، ص ٢٠ وص ٤٧٧ .

(٧) الرسالة ، ص ٢٢ .

وتترتب على الصبغة الدينية للأحكام الشرعية (أو القانونية) في الفقه الإسلامي نتائج أهمها :

أولاً : ارتباط الخضوع للأحكام الشرعية وتطبيقها بالإيمان بالله تعالى . ففي وجوب خلو المعاملات المالية من الربا يقول الله عز وجل : « يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وذروا ما بقي من الربا إن كنتم مؤمنين » البقرة – ٢٧٨ . وفي عقوبة الزنا ووجوب العلانية في تنفيذ العقوبات « الزانية والزاني فاجلدوا كل واحد منهما مائة جلدة ولا تأخذكم بهما رأفة في دين الله إن كنتم تؤمنون بالله واليوم الآخر وليشهد عذابهما طائفة من المؤمنين » النور – ٢ . وفي النهي عن ارتكاب جريمة القذف « يعظكم الله ان تعودوا لمثله أبدا ان كنتم مؤمنين » النور – ١٧ .

ثانياً : ارتباط الأحكام الشرعية بثواب أو عقاب اخروى كما ترتبط بعض هذه الأحكام بالعقاب الدنيوي . ففي شأن المحاربين او قطاع الطريق يقول الله تعالى بعد أن بيّن عقوبتهم « ذلك لهم خزى في الدنيا ولهم في الآخرة عذاب عظيم » المائدة – ٣٣ . وفي شأن جريمة القتل يقول سبحانه « ومن يقتل مؤمناً متعمداً فجزاؤه جهنم خالدا فيها وغضب الله عليه ولعنه وأعدّ له عذاباً عظيماً » النساء – ٩٣ . وفي الطاعة ووجوبها ، والمعصية وتحريمها يقول الله تعالى « تلك حدود الله ومن يطع الله ورسوله يدخله جنات تجري من تحتها الأنهار خالدين فيها وذلك الفوز العظيم . ومن يعص الله ورسوله ويتعد حدوده يدخلة ناراً خالداً فيها وله عذاب مهين » النساء – ١٣ و ١٤ . ويقول سبحانه وتعالى « إن تجتنبوا كبائر ما تنهون عنه نكفر عنكم سيئاتكم وندخلكم مدخلاً كريماً » النساء – ٣٥ .

وقد بيّن رسول الله صلى الله عليه وسلم أثر الإيمان في الامتناع عن المحرمات بقوله « لا يزني الزاني حين يزني وهو مؤمن . ولا يسرق السارق حين يسرق وهو مؤمن . ولا يشرب الخمر حين يشربها وهو مؤمن . . . فإياكم إياكم » . (٨)

ثالثاً : ان الربط بين الأحكام القانونية وبين الايمان من جهة ، وتعليق الثواب الأخروى على طاعتها مع التهديد بالعقاب الأخروى – ايضاً – على مخالفتها من جهة أخرى ، يقوى في نفوس المخاطبين بهذه الأحكام الدافع إلى الالتزام بها والوقوف عند حدودها . فسلطة الدولة وقوة أجهزة الرقابة مهما بلغت تقصر عن الاحاطة بكل ما يقع من مخالفات للقواعد القانونية في المجتمع . ومن ثم فانها لا تكفي وحدها في منع وقوع هذه المخالفات . أما اذا أضيف اليها الوازع الديني فان كل فرد يصبح قاضي نفسه يمنعه ايمانه من استباحة الحرمات وأكل حقوق الآخرين والعبث بمصالحهم (٩) .

رابعاً : إن الالتزام بالأحكام الشرعية في الدولة الإسلامية – وبين المسلمين بعضهم بعضاً – ليس أمراً مرجعه إلى إرادة السلطة التشريعية الوضعية ، أو إلى إرادة الشعب ، أو إلى المصلحة كما يراها القائمون على أمور الدولة . وإنما يجب الالتزام بهذه الأحكام باعتبارها جزءاً من الإسلام ذاته . لا يتم التزامه – كدين – إلا بالتزام أحكامه التشريعية – كقانون – وتطبيقها في المجتمع المسلم . وكما ينطبق ذلك على أحكام العبادات والمعاملات ، ينطبق على أحكام الجرائم والعقوبات سواء بسواء . (١٠) .

---

(٨) الحديث متفق عليه ، وانظر مشكاة المصابيح ، ج ١ ص ٢٣ .

(٩) أستاذنا الشيخ محمد مصطفى شلبي ، الفقه الاسلامي بين المثالية والواقعية ، ص ٥٥ – ٥٦ .

(١٠) انظر في بطلان القوانين المخالفة للشريعة الاسلامية ، عبد القادر عودة ، التشريع الجنائي ، ج ١ ص ٢٢٥ – ٢٤٢ .

ومن الجدير بالبيان أن الصبغة الدينية للتشريع الجنائي الإسلامي – أو للتشريع الإسلامي بعامة – تعتبر أحد أوجه الاختلاف الأساسية بين هذا التشريع وغيره من التشريعات المعاصرة . وقد ترتبت على هذا الاختلاف فوارق اخرى كثيرة توزعتها مصادر التشريع ، ونظرياته العامة ، وأحكامه الجزئية . وتفصيل أوجه الخلاف كلها يخرج بنا عن نطاق هذه الدراسة . غير أننا سنخصص الفقرة التالية من هذا البحث لاحدى النتائج البالغة الأهمية لهذا الاختلاف بين التشريع الجنائي الإسلامي وغيره من التشريعات الجنائية المعاصرة . تلك هي الحماية التي يسبغها كل من التشريع الاسلامي والتشريعات الجنائية المعاصرة على القيم الأخلاقية . وسوف نلمّ كذلك في مواضع أخرى من هذه الدراسة بعدد من مواضع الخلاف الأخرى (١١) .

٢ – حماية القيم الأخلاقية : (١٢)

إن مشكلة العلاقة بين القانون والأخلاق . أو مدى وجوب التطابق بين القاعدة الأخلاقية والقاعدة القانونية لم تزل منذ القدم – وحتى اليوم – تجذب انتباه المهتمين بعلوم القانون والأخلاق وتدور حولها على وجه الخصوص كتابات الكثيرين من المشتغلين بالفلسفة بوجه عام وبفلسفة القانون بخاصة .

ويزداد النزاع في هذه المشكلة حدة بين الفلاسفة والعلماء المشتغلين بالقانون الجنائي وفلسفته على وجه أخص . ذلك أن تدخل القانون الجنائي في فرض القيم الأخلاقية في مجتمع ما – أو في حماية هذه القيم – يعني اعتبار أعمال منافية للاخلاق جرائم . وفرض عقوبات تنتقص من الحقوق القانونية لمن توقع عليه ، لا لشيء إلا لارتكابه فعلاً غير أخلاقي . ولذلك كان الرأي الغالب بين فقهاء القانون الجنائي الوضعي أنه ينبغي ان يحصر تدخل القانون الجنائي بتحريم الأفعال غير الأخلاقية في أضيق نطاق ممكن . ويعبر أنصار هذا الرأي عنه بقولهم « إنه بينما تمثل قواعد الأخلاق الحد الأقصى للكمال ، تمثل قواعد القانون حده الأدنى . وتمثل قواعد القانون الجنائي الشق الأساسي من هذا الحد الأدنى (١٣) . » أو بقولهم « ان الغرض الوحيد الذي يجوز أن تستعمل من أجله القوة – بحق – ضد أي عضو في مجتمع متمدن . على الرغم من ارادته . هو منع الإضرار بالآخرين (١٤) » .

ومنذ بداية العقد الماضي من هذا القرن وقضية القانون والأخلاق – وبصفة خاصة القانون الجنائي والقيم الأخلاقية – تثير نقاشاً متصلاً بين الفلاسفة وأساتذة القانون الجنائي في بريطانيا والولايات المتحدة . وقد بدأ هذا النقاش بالقضية المشهورة بقضية Shaw v. Q.P.P. (1961) التي قضى فيها مجلس اللوردات

(١١) انظر للمقارنة بوجه عام بين الشريعة الاسلامية والقوانين الوضعية ، المدخل ، لأستاذنا الشيخ محمد مصطفى شلبي ، ص ٢٧٠ – ٢٨٦ .

(١٢) في الصلة بين القانون والأخلاق بوجه عام انظر :
Martin Golding, Philosophy of Law, New Jersey, 1975, P. 33-37.

(١٣) انظر في الفقه العربي الأستاذ الدكتور رمسيس بهنام ، النظرية العامة للقانون الجنائي ، ص ١٣١ –١٣٦.
وفي الفقه الانجليزي :
H.L.A. Hart, Law, Liberty and Morality, London 1963 (1969 Ed.(; and The Morality of the Crimin Law, Jerusalem, 1965.
والمراجع الأخرى التي سوف تأتي الاشارة اليها . ونحن هنا نستعمل عبارة القانون الوضعي للدلالة على النظم القانونية البشرية طبقاً للاصطلاح الشائع ، وان كان هذا الاصطلاح محل نظر لعدم دقته .

(١٤) John Stuart Mill, on Liberty, P. 15.

البريطاني برفض الاستئناف الذي رفعه Mr. Shaw ضد الحكم الصادر بإدانته بتهمة « التآمر على إفساد الأخلاق » (١٥) وانقسم الرأي بين الفلاسفة وأساتذة القانون الجنائي في انجلترا فأيد بعضهم هذا الحكم وعارضه آخرون . فأما المؤيدون فرأوا أن القانون الجنائي يجب أن يشمل بحمايته القدر المتعارف على قبوله من القيم الاخلاقية (١٦) . وأما المعارضون فرأوا ان القانون الجنائي يجب ألايتدخل في الأخلاق الشخصية للمواطنين . ومن ثم فإن وظيفة القانون الجنائي يجب ان تقتصر على حماية الفرد والجماعة من الأفعال التي تشكل ضرراً لأحدهما أو خطراً عليه . ولذلك . فإنه لا يجوز — عند أنصار هذا الرأي— أن يكون محل تشكيل ضرر لأحدهما آو خطر عليه . ولذلك ، فإنه لا يجوز — عند أنصار هذا الرأي — أن تكون الحماية الجنائية مجرد قيمة أخلاقية ما لم يرتب الإخلال بهذه القيمة أو انتهاكها ضرراً للآخرين (١٧) .

وعلى الرغم من النقد العنيف الذي وجه لحكم مجلس اللوردات والقاعدة التي بني عليها ، فإنه يبدو أن المحاكم البريطانية قد رحبت بهذا الحكم . فقد حفلت أحكامها منذ صدوره وإلى الآن بالاعتماد عليه والإشارة اليه . ومن أشهر القضايا التي استعمل فيها هذا الحكم قضية D.P.P.v. Richard Neviell المعروفة بـ (The OZ Case) والتي صدر فيها الحكم في ٥ من أغسطس ١٩٧١ . وقضية Publishing Company) والتي حكم فيها في ١ يوليو ١٩٧١ (١٨) . وقضية Knuller التي صدر فيها حكم ثان من مجلس اللوردات في سنة ١٩٧٢ (١٩) .

واذا كان المشتغلون بالقانون الجنائي الوضعي يتوزعهم رأيان في مدى جواز حماية القيم الأخلاقية بقواعد القانون الجنائي . كما تقدم . فما الموقف في فقه التشريع الجنائي الاسلامي ؟ .

إن أنصار استعمال القاعدة الجنائية في حماية القيم الأخلاقية وخصومه على السواء يسلمون بأن أصل القيم الاخلاقية في أي مجتمع هو الدين السائد في هذا المجتمع (٢٠) .

---

(١٥) انظر : Shaw v.D.P.P. All R.E. (1961) 2, P. 446 et seq.

ولمزيد تفصيل راجع رسالتنا .
The Theory of Punishment, London 1972, P. 243-46.
وقد سبق هذه القضية في اثارة مشكلة القانون والأخلاق تقرير اللجنة المشكلة لبحث جرائم البغاء والشذوذ الجنسي والمعروف بـ Wolfenden Report والذي ستأتي الاشارة اليه .

(١٦) في تأييد هذا الرأي أنظر : Lord Devlin, The Enforcement of Morals, P.4-25; Goodhart, L.Q.R. 1961, vol. 77, P. 567; Mitchell B., Law Morality and religion, 1970, pp. 134-135.

(١٧) يعتبر أقوى المدافعين عن هذا الرأي Prof. Hart كتابية سالفي الذكر .
وقارن The Wolfenden Report, 1957, Cmd. 247 Par. 13, 61, 62.; Abraham, Morality and the Law, P. 84 et seq.; Fullex, The Morality of Law, Chapters 2 and 3.

(١٨) See: Times, August 6 and 9, July 2 and November 6 (1971).

(١٩) انظر : Smith and Hogan, Criminal Law, P. 187.
وقد رفض مجلس اللوردات في هذه القضية الأخيرة القول بأن من سلطته مد نطاق القانون الجنائي لحماية القيم الأخلاقية . ويشكل هذا الحكم في الواقع عدولا عن المبدأ الذي قرره المجلس ذاته في قضية انظر ص ٢٠ من المرجع المشار اليه .

(٢٠) انظر : Lord Devlin, op. cit., P. 4

ولقد بينا فيما سبق مدى ابتناء القواعد والأحكام الفقهية الاسلامية على الأحكام الدينية التي جاء بها الاسلام . وتستوي في ذلك – كما بينا – الأحكام الجنائية والأحكام غير الجنائية في الفقه الاسلامي .

فليس غريباً إذن أن نجد قواعد الفقه الجنائي الاسلامي تحتفل إلى أبعد حد بحماية القيم الأخلاقية التي يجب أن تسود المجتمع الاسلامي . فالقرآن الكريم يعلل لتحريم بعض الأفعال بآثارها الأخلاقية . فيقول في شأن الخمر والميسر « انما يريد الشيطان أن يوقع بينكم العداوة والبغضاء في الخمر والميسر » المائدة – ٩١ . ويقول في شأن الزنا : « ولا تقربوا الزنا إنه كان فاحشة وساء سبيلا » الاسراء – ٣٢ . ويعلل القرآن الكريم العديد من الأحكام بأنها أزكى للنفوس وأطهر للقلوب . وما زكاة النفس وطهارة القلب إلا سبيل الاستمساك بالخلق القويم والسلوك السوي (٢١) .

وكذلك نرى في جرائم الحدود المقررة في التشريع الجنائي الإسلامي جريمتين تتصلان اتصالاً مباشراً بالقواعد الإخلاقية الاجتماعية : جريمة الزنا وجريمة القذف .

أما نظام التعزير المقرر في الفقه الجنائي الإسلامي كطريق للتجريم والعقاب خارج دائرتي الحدود والقصاص فإنه أوسع مجال لحماية القيم الأخلاقية في المجتمع بتقرير العقاب على مخالفتها (٢٢) .

ويؤكد ذلك أيضاً أن الجزاء في المفهوم الإسلامي ليس دنيوياً فحسب . بل هو دنيوي وأخروي . فإذا ارتكب المسلم محظوراً ولم يقع بارتكابه – لسبب أو لآخر – تحت طائلة العقاب الدنيوي ، لحقه العقاب الأخروي . ولا ينجو من هذا العقاب إلا بالتوبة الصادقة النصوح . فالتوبة وهي رجوع الإنسان عن المعصية . وعزمه على عدم العودة إليها . تسهم مع قواعد العقوبات الدنيوية المقررة في التشريع الإسلامي في إحكام الصلة بين القانون الجنائي والقاعدة الخلقية (٢٣) .

ولقد وصف القانون الإسلامي – بحق – بأنه قانون القواعد الأخلاقية . فكل الأفعال والعلاقات توزن فيه بميزان القواعد والقيم الأخلاقية (٢٤) . وليس ذلك بغريب في تشريع تستمد قواعده وأحكامه من الإسلام الذي يصف نبيه نفسه بقوله « بعثت لأتمم حسن الأخلاق » (٢٥) .

ومن هنا يمكننا أن نقول إنه لا انفصال في تشريع الإسلام بين القاعدة القانونية والقاعدة الأخلاقية . وإن القاعدة الجنائية الإسلامية يمكن أن تستخدم دائماً للإجبار على احترام القاعدة الأخلاقية في المجتمع الاسلامي . ولا ريب في أن هذه السمة المميزة للتشريع الجنائي الإسلامي تعد – كما أسلفنا – إحدى النتائج الهامة لاصطباغ قواعد هذا التشريع بالصبغة الدينية .

---

(٢١) انظر في ذلك ، أستاذنا الشيخ محمد مصطفى شلبي ، تعليل الأحكام ، ص ١٩ .
(٢٢) انظر الفصل الرابع من رسالتنا عن نظرية العقوبة ، وقد سبقت الأشارة اليها .
(٢٣) قارن : الدكتور محمد عبدالله دراز ، دستور الأخلاق في القرآن ، ص ٢٥٥ – ٢٥٧ . (معرب عن الفرنسية)
(٢٤) قارب : N.J. Coulson, A History of Islamic Law, P. 83.
(٢٥) حديث صحيح رواه مالك في الموطأ ، ص ٥٦٤ ، وأخرجه أحمد في مسنده عن أبي هريرة ، انظر مشكاة المصابيح ، ج ٢ ص ٦٣٢ .

٣ ـ لا جريمة ولا عقوبة بغير نص :

من القواعد الأساسية في القانون الجنائي في العصر الحديث قاعدة أنه لا جريمة ولا عقوبة بغير نص . وهي القاعدة التي يعبر عنها أحياناً بمبدأ الشرعية . Legality .

ومقتضى هذه القاعدة ألا تعتبر أفعال الأفراد وصور سلوكهم جرائم إلا اذا كان ثمة نص قانوني صادر من السلطة التشريعية في الدولة يقرر جعل هذا السلوك المعين جريمة ، ويقرر عقوبة له . بشرط أن يكون هذا النص التشريعي قد صدر قبل ارتكاب الفعل أو وقوع السلوك المراد عقابه (٢٦) .

وترجع هذه القاعدة في أصلها إلى تطور تاريخي طويل بدأ منذ العهد الجمهوري للقانون الروماني ، وانتهى بإقرارها في إعلان حقوق الإنسان والمواطن الذي صدر عن الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩ ، وفي الدستور الفرنسي الصادر عام ١٧٩٣ ، ثم في قانون نابليون الصادر عام ١٨١٠ وهو قانون العقوبات الحالي في فرنسا . وقد جاء هذا الإقرار التشريعي للقاعدة تقنيناً لما نادى به العالم الايطالي Beccaria في كتابه الشهير عن الجرائم والعقوبات والذي صدرت طبعته الأولى عام ١٧٦٤ أي قبل الثورة الفرنسية بربع قرن . (٢٧)

وقد اكتسبت هذه القاعدة كذلك إقراراً عالمياً . فنص عليها في الإعلان العالمي لحقوق الانسان الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في ١٠ ديسمبر عام ١٩٤٨ . وأخذت بها معظم دساتير العالم وقوانين العقوبات في الدول المختلفة (٢٨) وقد تعرضت قاعدة شرعية الجرائم والعقوبات ، أو قانونيتها ، لعدد من الانتكاسات في بعض التشريعات مثل التشريع الألماني الصادر في ٢٨ يونيه ١٩٣٥ والذي أباح العقاب على أفعال لم تجرم صراحة بنصوص القانون وإنما جرّم القانون أفعالاً مماثلة لها تماماً . وكذلك القانون الدانمركي الصادر في عام ١٩٣٣ حيث نص في مادته الأولى على عقاب الأفعال المذكورة فيه وما يماثلها تماماً . (٢٩)

وكان التشريع السوفييتي لا يأخذ بقاعدة قانونية الجرائم والعقوبات إلى أن صدر قانون « اسس التشريع الجنائي السوفييتي » في ٢٥ ديسمبر ١٩٥٨ ونصت مادته السادسة على الأخذ بهذه القاعدة حيث تقول : « تتحدد الصفة الإجرامية للفعل وكذلك استحقاقه للعقوبة وفقاً للقانون الساري المفعول وقت ارتكاب هذا الفعل . . .

ولا يكون للقانون الذي يقرر استحقاق الفعل للعقوبة أو يشدد العقوبة أثر رجعي (٣٠)

وعلى الرغم مما تعرضت له قاعدة قانونية الجرائم والعقوبات من انتقادات فإن المؤتمرات الدولية للقانون أيدت وجوب العمل بها أكثر من مرة . وكذلك جرى القضاء في بعض الدول التي لا تنص تشريعاتها على القاعدة على التزام روحها أو مضمونها رغم عدم النص عليها (٣١) .

---

(٢٦) رمسيس بهنام ، المرجع السابق ، ص ١٨٩ ـ ١٩٠ . ولنا دراسة أكثر تفصيلا لمبدأ الشرعية هي الآن معدة للنشر في مصر ومنها استخرجنا هذا الجزء من بحثنا هذا .

(٢٧) المرجع السابق ، ص ١٧ و ١٩١ .

(٢٨) الدكتور محمد محيي الدين عوض ، المبادىء الأساسية التي يقوم عليها القانون الجنائي الأنجلو ـ أمريكي ، ص ٧١ ـ ٧٢ . والدكتور رمسيس بهنام ص ١٩١ ـ ١٩٢ .

(٢٩) محمود ابراهيم اسماعيل ، شرح الأحكام العامة في قانون العقوبات ، ص ١٣٦ ـ ١٣٧ .

(٣٠) منشور في مجموعة أسس التشريع السوفيتي الصادرة عن دار التقدم بموسكو ، ص ٢٩٠ وما بعدها .

(٣١) رمسيس بهنام ، المرجع السابق ، ص ١٨٩ و ١٩١ .

ولقاعدة قانونية الجرائم والعقوبات في القانون الانجليزي وضع خاص هو نتيجة الطبيعة الخاصة لهذا القانون ذاته (٣٢) . ذلك أنه على حين يرجع في تحديد الجرائم والعقوبات في غالبية دول العالم إلى النصوص الصادرة عن السلطة التشريعية Acts of Parliament فإن القانون الجنائي الإنجليزي نشأ وتطور في أساسه اعتماداً على السوابق القضائية والأعراف التي حظيت بتأييد القضاء . ويكوّن من هذين ما يعرف بالشريعة العامة في بريطانيا English Common Law (٣٣). وعلى الرغم من زيادة معدل تدخل البرلمان الإنجليزي في مجال التشريع الجنائي فإن عدداً من الجرائم الهامة لا يزال يعتمد أساساً على القواعد المقررة في الشريعة العامة . ولعل أهم هذه الجرائم القتل والسرقة والتآمر (٣٤) .

وقد نوقش حق المحاكم في تقرير عقوبات على أفعال لم تصدر بتحريمها تشريع من البرلمان مؤخراً بصدد القضية المشهورة بقضية Shaw والتي سبق أن أشرنا اليها . فقرر مجلس اللوردات — وهو أعلى هيئة قضائية في انجلترا — أن من حق المحاكم مواجهة الأفعال الضارة بالمجتمع ، أو التي تؤدي إلى فساد الأخلاق بعقوبات يحكم بها على مرتكبي هذه الأفعال . (٣٥)

غير أن قضية أخرى عرضت على مجلس اللوردات في عام ١٩٧٢ (Knuller Case) وأثيرت فيها مسألة مدى حق المحاكم في ظل الأوضاع الحالية للقانون الجنائي الإنجليزي في العقاب على أفعال لم يصدر البرلمان تشريعاً يقرر العقاب عليها . فرأى المجلس أنه ليس من سلطاته التصدي لمثل هذه الأفعال بالعقاب . وأن هذه السلطة قد أصبحت — بالتأكيد — مقصورة على البرلمان (٣٦) فإذا استقر المبدأ الذي أخذ به هذا الحكم لمجلس اللوردات ، فإنه يبدو أن القانون الإنجليزي سوف يتجه إلى تطبيق القاعدة الخاصة بقانونية الجرائم والعقوبات على نحو ما تطبقها الدول الأخرى التي تقوم فيها قواعد القانون الجنائي على التشريع فحسب دون غيره من المصادر .

أما في القوانين الجنائية العربية فإن النص على هذه القاعدة موضع اجماع هذه القوانين . بل والدساتير العربية كذلك (٣٧) .

ذلك هو الأخذ بقاعدة ألا جريمة ولا عقوبة إلا بنص في النظم القانونية المعاصرة . فهل عرف التشريع الإسلامي الجنائي هذه القاعدة ! ؟

---

(٣٢) درس وضع القاعدة في القانون الأنجلو أمريكي وتطورها فيه الأستاذ الدكتور محمد محيي الدين عوض ، المصدر السابق ، ص ٧٠ — ٧٧ .

(٣٣) انظر في ذلك : Cross and Jones, Introduction, P. 16

(٣٤) Ibid., P. 16-21; Smith and Hogan, P. 173 and 190-191.

(٣٥) Shaw v. D.P.P. All E.R. (1961)2, PP. 446 et seq.

(٣٦) Knuller v. D.P.P. All E.R. (1972)2, P. 898; and Smith and Hogan, P. 187.

(٣٧) انظر الأستاذ الدكتور محمود مصطفى ، أصول قانون العقوبات في الدول العربية ، ص ٢٠ — ٢٢ .

ليس في نصوص القرآن أو السنة نص واضح الدلالة على العمل بهذه القاعدة في مجال التشريع الجنائي . وبعبارة أخرى ليس هناك نص بعينه يفيد الأخذ بهذه القاعدة في التشريع الجنائي الإسلامي . ومع ذلك فإن استنتاج القاعدة من بعض نصوص القرآن والسنة . ومن بعض القواعد الأصولية . استنتاجاً سائغاً . أمر غير عسير (٣٨)

فأما آيات القرآن الكريم فمنها قوله تعالى : « وما كنا معذبين حتى نبعث رسولاً » الاسراء — ١٥ . وقوله تعالى : « وما كان ربك مهلك القرى حتى يبعث في أمها رسولا يتلو عليهم آياتنا » القصص — ٥٩ ، وقوله تعالى : « قل للذين كفروا إن ينتهوا يغفر لهم ما قد سلف » الأنفال — ٣٨ ، وقوله تعالى بعد تحريم بعض صور السلوك « إلا ما قد سلف » النساء — ٢٢ — ٢٣ . وقوله تعالى : « عفا الله عما سلف ومن عاد فينتقم الله منه » المائدة — ٩٥ .

ومن أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم التي تقرر تطبيقات لهذه القاعدة قوله في حجة الوداع : « ألا وإن دم الجاهلية موضوع . وأول دم أبدأ به دم الحارث بن عبد المطلب . وان ربا الجاهلية موضوع وأول ربا أبدأ به ربا عمي العباس بن عبد المطلب (٣٩) . وهذا الحديث النبوي . مع الآيات القرآنية التي قدمنا بعضها تفيد بمجموعها أن الأصل في الشريعة الإسلامية هو أن استحقاق العقاب متوقف على سبق به . وأن من يرتكب فعلاً ما أو يسلك سلوكاً ما لا يعاقب على هذا الفعل أو ذلك السلوك إلا اذا كان قد سبقه نص تشريعي يوجب العقاب .

ومن هذه الآيات والأحاديث استخرج الفقهاء القاعدتين الأصوليتين اللتين تفيدان مضمون قاعدة « لا جريمة ولا عقوبة بغير نص » : قاعدة أنه لا تكليف قبل ورود الشرع (٤٠) . وقاعدة أن « الأصل في الأشياء الإباحة » (٤١) . وتطبيق هاتين القاعدتين في مجال الفقه الجنائي يعني حظر العقاب على صور السلوك التي لم يرد نص بتجريمها . وقصر العقاب على صور السلوك المجرّمة على حالات ارتكابها التي تقع بعد ورود النص القاضي بالتجريم .

ولا شك في أن جرائم الحدود والقصاص قد تقررت كلها في التشريع الجنائي بنصوص خاصة بكل جريمة ، ومحددة للعقاب عليها في القرآن والسنة على نحو ما سنبينه عند كلامنا عن هذه الجرائم وعقوباتها .

أما جرائم التعزير (وهي المعاصي التي لا حد فيها ولا كفارة) فإن الأصل فيها أن ينص على الجريمة

---

(٣٨) يكاد ذلك ان يكون محل اجماع من الباحثين المعاصرين . انظر مثلا : عبد القادر عودة ، التشريع الجنائي ، ص ١١٥ — ١٢٠ ، محمد ابو زهرة ، الجريمة والعقوبة ، ص ١٨٤ — ١٨٦ . دكتور عبد الأحد جمال الدين ، تقرير مقدم الى الحلقة الثانية لتنظيم العدالة الجنائية ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة ، (مايو ١٩٧٦) ودكتورة سلوى توفيق بكير ، تقرير مقدم الى تلك الحلقة نفسها .

(٣٩) انظر النص الكامل لخطبة الرسول صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع في الوثائق السياسية للدكتور محمد حميد الله ، ص ٣٠٦ — ٣٠٩ .

(٤٠) الآمدي ، الاحكام ، جـ ١ ص ٨٦ . والشوكاني ، ارشاد الدخول ، ص ٧ .

(٤١) السيوطي ، الأشباه والنظائر ، ص ٦٦ ، وابن نجيم ، الأشباه والنظائر ص ٦٦ . ومن الغني عن البيان أن الشريعة الاسلامية بذلك قد سبقت الفكر القانوني الوضعي بأكثر من عشرة قرون في تقرير قاعدة شرعية الجرائم والعقوبات .

دون العقوبة ، التي يترك أمرها للسلطة المختصة في الدولة — تفرضها إن كانت هي السلطة التشريعية . وتوقعها إن كانت هي السلطة القضائية — في إطار العقوبات المسموح بتوقيعها في الشريعة الإسلامية .

ومن هنا يتبين أن تطبيق قاعدة لا جريمة ولا عقوبة بغير نص يتم في الفقه الجنائي الإسلامي في أحد إطارين : إطار جامد في جرائم الحدود والقصاص . حيث يأتي النص محدداً للفعل المجرم وللعقوبة المقررة له . وإطار مرن في جرائم التعازير حيث تبين النصوص الأفعال التي تعد — أو يمكن أن تعد — جرائم تعزيرية . وتترك تحديد العقاب عليها للسلطة المختصة بذلك في الدولة الإسلامية . تراعي في تقريره وتوقيعه ظروف الزمان والمكان وشخص الجاني .

واذا صح ذلك كله — وهو صحيح — فإنه يبين مدى مجانبه الصواب في الرأي القائل بأن قاعدة لا جريمة ولا عقوبة بغير نص قاعدة لا تعرفها الشريعة الإسلامية ، ولا يمكن الأخذ بها في نظام جنائي مستمد من الفقه الإسلامي ، وإن إعمالها — أو القول بوجوب إعمالها — في مثل هذا النظام يعد افتئاتاً على نصوص الشارع الإسلامي . (٤٢)

وإذا كان الفقه الجنائي الإسلامي وأخذ بقاعدة ألا جريمة ولا عقوبة بغير نص ، فانه من العسير أن نقبل — في ظل هذه القاعدة — القول بأن بعض الأفعال في الفقه الإسلامي لا يمكن معرفة كونها جريمة او لا بعد وقوعها (٤٣) . ذلك أن مثل هذا القول يهدم القاعدة المشار إليها من أساسها ، ويجعل من النصوص والقواعد الأصولية المتقدم ذكرها مجرد كلمات خاوية من كل معنى عملي .

واذا كان الفقه الجنائي الإسلامي يأخذ بقاعدة شرعية الجرائم والعقوبات ، فهل يأخذ كذلك بأهم نتائجها المنطقية وهي عدم رجعية التشريع الجنائي إلى الماضي ؟ ذلك ما نعالجه في الفقرة التالية .

٤ — عدم رجعية التشريع الجنائي إلى الماضي :

بينا فيما تقدم أن الشريعة الإسلامية قد جاءت بقاعدة شرعية الجرائم والعقوبات . وأن هذه القاعدة تستفاد من نصوص بعض آيات القرآن الكريم . وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم .

وأهم نتائج قاعدة شرعية الجرائم والعقوبات — في نظر الفقه الجنائي الحديث — أن النصوص الجنائية لا ترجع إلى الماضي . وإنما يكون تطبيقها بأثر مباشر على الوقائع التي تحدث بعد صدور هذه النصوص دون الوقائع التي حدثت قبلها . وذلك ما يعرف بمبدأ عدم رجعية التشريع الجنائي إلى الماضي .

وعدم رجعية التشريع الجنائي إلى الماضي من لوازم مبدأ شرعية الجرائم والعقوبات ، ولا يتصور في نظام قانوني أن يأخذ بمبدأ الشرعية ثم يهدر الأخذ بمبدأ عدم الرجعية . وذلك هو الشأن في الأحكام الجنائية الإسلامية كما هو شأن غيرها من النظم الجنائية . وشواهد ذلك فيما قدمنا في الفقرة السابقة من نصوص القرآن وحديث الرسول صلى الله عليه وسلم كثيرة .

---

(٤٢) مصطفى كمال وصفي ، تقرير مقدم الى الحلقة الثانية لتنظيم العدالة الجنائية ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

(٤٣) قارن : عبد القادر عودة ، المرجع السابق ، ص ١٦١ .

غير أن بعض الباحثين المعاصرين يذهب إلى أن تقرير قاعدة عدم الرجعية يرد عليه في التشريع الإسلامي استثناء مفاده أن يطبق النص الجنائي بأثر رجعي في حالة الجرائم الخطيرة التي تمس الأمن العام والنظام العام (٤٤) . وقد استدل على هذا الرأي – أو له – بحالات أربع نناقشها فيما يلي . لنرى إلى أي مدى يمكن القول بوجود استثناءات على قاعدة عدم الرجعية في الفقه الجنائي الاسلامي :

أ – جريمة القذف :

تقررت العقوبة على جريمة القذف بقوله تعالى في سورة النور : « والذين يرمون المحصنات ثم لم يأتوا بأربعة شهداء فاجلدوهم ثمانين جلدة ولا تقبلوا لهم شهادة أبداً وأولئك هم الفاسقون ، إلا الذين تابوا من بعد ذلك وأصلحوا فإن الله غفور رحيم » النور ٤–٥ .

وقد أنزل الله سبحانه وتعالى في سورة النور نفسها براءة السيدة عائشة رضي الله عنها مما رماها به بعضهم من الافك (الآيات ١١–٢٢) فأقام رسول الله صلى الله عليه وسلم الحد على الذين قذفوا أم المؤمنين تطبيقاً للنص القاضي بجلد القاذف . (٤٥)

وقد ذهب بعضهم إلى أن النص المقرر لعقوبة القذف قد نزل في شأن قذفة السيدة عائشة رضي الله عنها ، وبذلك يكون الرسول صلى الله عليه وسلم قد طبقه على حادثة وقعت قبل نزوله ، ومن ثم يكون لهذا النص اثر رجعي . (٤٦)

ويبدو أن مصدر هذا القول وهم سبق إلى قائله من تتابع الآيات في سورة النور مبينة حد الزنا ، فحد القذف ، فأحكام اللعان ، ثم قصة حديث الإفك وبراءة السيدة عائشة رضي الله عنها .

أما ما اوردته مراجع التفسير فإن ما نزل في شأن السيدة عائشة هو العشر الآيات التي تبدأ بقوله تعالى : « إن الذين جاءوا بالإفك عصبة منكم لا تحسبوه شراً لكم بل هو خير لكم » . . . إلى قوله تعالى : « ولولا فضل الله عليكم ورحمته وأن الله رؤوف رحيم » الآيات من ١١–٢٠ (٤٧) . وذلك أيضاً هو ما ورد في كتب السنة الصحيحة (٤٨) . وبذلك تكون آيات حد القذف منفصلة في النزول عن آيات براءة السيدة عائشة رضي الله عنها . واذا تبين هذا ، وأعملنا القواعد العامة التي ورد النص عليها في الآيات القرآنية والتي تبين انه لا عقوبة الا بعد سبق الانذار والبيان . فان الرسول صلى الله عليه وسلم حين عاقب قذفة السيدة عائشة يكون قد عاقبهم على فعل وقع منهم بعد أن جرّمه القرآن وقرر عقوبته .

---

(٤٤) الأستاذ المرحوم عبد القادر عودة ، المصدر السابق ، ص ٣٦٦ وما بعدها . وقد استدل لرأيه بتطبيق النصوص الخاصة بالقذف والحرابة والظهار . أما النص الخاص باللعان فذكره في هذا الخصوص المرحوم الشيخ محمد أبو زهرة في كتابه الجريمة والعقوبة ، ج ١ ص ٢٢٤ . ٣

(٤٥) ابن كثير ، تفسير القرآن العظيم ، ج ٦ ، ص ٢٣ .

(٤٦) نقل ذلك ورجحه – دون أن يسنده او يبين مصدره – المرحوم الأستاذ عبد القادر عودة ، ص ٢٦٦ .

(٤٧) ابن كثير ، المرجع السابق ، ص ١٧ – ٣٠ ، والجصاص ، أحكام القرآن ، ج ٣ ص ٣٠٦ – ٣٠٨ ، وابن الجوزى ، زاد المسير ، ج ٦ ص ١٧ – ٢٣ .

(٤٨) انظر نيل الأوطار للشوكاني ، ج ٦ ص ٣١٩ ، سير النبلاء للذهبي ، ترجمة عائشة بتحقيق الأستاذ سعيد الأفغاني ، ص ٤٧ ، وقد ذكر في نيل الأوطار الخلاف في الآيات التي ينتهي بها سرد القرآن الكريم حادثة الإفك والحكم فيها . أما أول ذكر لذلك في القرآن الكريم فالاتفاق قائم على انه بقوله تعالى « إن الذين جاءوا بالإفك عصبة منكم » .

ب ـ حكم اللعان :

اللعان هو أيمان تجرى بين الزوجين بعد أن يرمي الزوج زوجته بالزنا دون أن يكون هناك شهود غيره . والقصد منها أن يدرأ الزوج عن نفسه حد القذف ـ اذ رمى زوجته بالزنا وليس عليه من شهود ـ وأن تدرأ الزوجة عن نفسها تهمة الزنا التي رميت بها (٤٩) .

وقد نزلت آيات اللعان من سورة النور اذ اتهم أحد الصحابة زوجته بالزنا . فطالبه الرسول صلى الله عليه وسلم بالبينة ـ وهي أربعة شهود ـ أو يقيم عليه حد القذف . روى ابن كثير بسنده أن هلال بن أمية جاء رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال (٥٠) . « يا رسول الله إني جئت أهلي عشاء . فوجدت عندها رجلاً . فرأيت بعيني وسمعت بأذني » . فكره رسول الله صلى الله عليه وسلم ما جاء به . واشتد عليه . واجتمعت الأنصار فقالوا . . . الآن يضرب رسول الله هلال بن أمية . ويبطل شهادته في الناس . فقال هلال : والله إني لأرجو أن يجعل الله لي منها مخرجا . . . فوالله إن رسول الله صلى الله عليه وسلم يريد أن يأمر بضربه . اذ أنزل الله على رسوله الوحي . . . فنزلت « والذين يرمون أزواجهم ولم يكن لهم شهداء إلا أنفسهم . . . » الآية . وفي بعض الروايا ت أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال لهلال بن أمية « البينة « البينة أو حد في ظهرك » (٥١) .

ويكاد الفقهاء والمفسرون أن يكونوا مجمعين على أن حكم اللعان إنما نزل تخفيفاً عن الأزواج الذين يرمون زوجاتهم بالزنا . اذ أن الحكم الأصلي أن يجلد الزوج ثمانين جلدة شأنه شأن أي قاذف ، ثم خفف ذلك في حق الزوج بشرع أيمان اللعان (٥٢)

واذا كان ذلك . فإن تطبيق حكم اللعان على واقعة حدثت قبل نزول الآيات المقررة له . يكون من باب تطبيق الحكم الأخف ولو كان تشريعه لاحقاً للواقعة التي يطبق في شأنها . وذلك هو ما يعرف في الفقه الجنائي الحديث برجعية القانون الأصلح للمتهم . وهذه القاعدة استثناء ـ مقرر في الكثير من النظم الجنائية الحديثة ـ من قاعدة عدم الرجعية في التشريع الجنائي (٥٣) . ومن ثم فإنه لا يمكن الاستناد إلى تطبيق حكم اللعان على واقعة حدثت قبل تشريعه . للقول بأن ثمة استثناء عرفته الشريعة الإسلامية يجيز تطبيق النص المجرّم أو المقرر للعقوبة بأثر رجعي (٥٤) . وإنما يصح الاستدلال بتطبيقه على هذه الواقعه ، على جواز رجعية القانون الأصلح . سواء كان مخففاً للعقوبة أو ملغياً لوصف التجريم .

---

(٤٩) في تفصيل أحكام اللعان انظر : أستاذنا الشيخ محمد مصطفى شلبي ، أحكام الأسرة ، ص ٥٩٧-٦٠٥.

(٥٠) تفسير القرآن العظيم ، المرجع السابق ، ص ١٣-١٤ .

(٥١) زاد المسير ، المرجع السابق ، ص ١٣ . نيل الأوطار ، المرجع السابق ، ص ٣٠٥ و ٣٠٧ . وفيه ترجيح أن آية اللعان نزلت في هلال بن أمية لا في عويمر العجلاني ، وهو ما توهمه بعض الروايات .

(٥٢) المراجع المشار اليها فيما سبق ، وأحكام القرآن ، ج ٣ ص ٢٨٦ .

(٥٣) انظر في هذا الاستثناء والخلاف الفقهي فيه ، الأستاذ الدكتور محمود مصطفى ، المصدر السابق ، ص ٢٤ — ٢٨ .

(٥٤) قال بمثل هذا الرأي استنتاجاً المرحوم الشيخ محمد ابو زهرة . المصدر السابق ذكره ، ص ٣٢٧ . وقد أيد ذلك أيضاً الدكتور عبد الأحد جمال الدين في تقريره المشار اليه سابقاً .

جـ ـ حكم الظهار :

الظهار أن يقول الرجل لزوجته : أنت عليّ كظهر أمي . وقد كانت العرب في الجاهلية تجعل المرأة التي يظاهر منها زوجها محرمة عليه إلى الأبد ، فلا تعود إليه أبداً . ومحرمة على غيره من الأزواج كذلك فلا يجوز لأحد غيره أن يتزوجها . فتبقى المرأة المظاهر منها معلقة لا هي لزوجها ، ولا يحل لها أن تتزوج سواه (٥٥) .

وقد أبطل الله سبحانه وتعالى هذا الحكم الذي درجت عليه العرب في الجاهلية . وجعل حكم الظهار أن يمتنع الرجل عن قربان امرأته حتى يكفر عن ظهاره بواحدة من ثلاث خصال : تحرير رقبة ، أو صيام شهرين متتابعين ، أو إطعام ستين مسكيناً . فإن لم يفعل ذلك ، وشكت الزوجة أمرها إلى القاضي ألزمه الكفارة ، أو طلق امرأته عليه . (٥٦)

وورد النص على هذا الحكم في قوله تعالى «الذين يظاهرون منكم من نسائهم ما هن أمهاتهم إن أمهاتهم إلا اللائي ولدنهن وانهم ليقولون منكراً من القول وزوراً وان الله لعفو غفور . والذين يظاهرون من نسائهم ثم يعودون لما قالوا فتحرير رقبة من قبل أن يتماسا ذلكم توعظون به والله بما تعملون خبير . فمن لم يجد فصيام شهرين متتابعين من قبل أن يتماسا ، فمن لم يستطع فاطعام ستين مسكيناً ذلك لتؤمنوا بالله ورسوله وتلك حدود الله وللكافرين عذاب أليم » المجادلة ٢ـ٤ .

وقد نزلت هذه الآيات في شأن أوس بن الصامت الذي ظاهر من زوجته فجاءت تشكوه إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم . فأنزل الله تلك الآيات . (٥٧)

وظاهر من ذلك أن الحكم الذي شرعه القرآن الكريم في الظهار أخف من حكم الجاهلية فيه . وأن الرسول صلى الله عليه وسلم حين طبق هذا الحكم القرآني إنما خفف به على المظاهر وزوجته . فيكون الشأن في الظهار هو الشأن في حكم اللعان . ولا يمكن ـ من ثم ـ أن يستدل بالظهار وما نزل فيه من قرآن على رجعية التشريع إلى الماضي بإطلاق . وإنما يصح الاستدلال به على تطبيق الحكم الأخف باعتباره ملغياً أو ناسخاً للحكم الأشد (٥٨) .

على أنه يبدو أن الاستدلال بحكم الظهار على رجعية التشريع الجنائي إلى الماضي مما لا يمكن التسليم به . ذلك ان الظهار من امثال الأحوال الشخصية أو أحكام الأسرة . ولا علاقة بينها وبين الأحكام الجنائية حتى ليستدل بها عليها . وإنما يصح الاستدلال في هذا الشأن بالنصوص الجنائية في الشريعة الإسلامية أو بالنصوص التي تقرر قواعد عامة . ومن ثم فحكم الظهار أياً ما كان الشأن في كيفية تطبيقه خارج ـ في الحقيقة ـ عن نطاق البحث في قواعد التشريع الجنائي الإسلامي .

---

(٥٥) أحكام الأسرة ، لأستاذنا الشيخ شلبي ، ص ٦٢٠ ـ ٦٢٢ .
(٥٦) المرجع السابق ، ص ٦٢٣ .
(٥٧) ابن كثير ، تفسير القرآن العظيم ، جـ ٨ ص ٦٠ ـ ٦٣ .
(٥٨) استدل بقصة الظهار المرحوم الأستاذ عبد القادر عودة على جواز الرجعية . وفي مثل رأينا انظر الشيخ محمد أبو زهرة ، المرجع السابق ، ص ٣٢٧ .

د ــ عقوبة الحرابة :

الحرابة ـ او قطع الطريق ـ جريمة من جرائم الحدود في الشريعة الإسلامية . وقد بين القرآن الكريم حكمها في قوله تعالى « إنما جزاء الذين يحاربون الله ورسوله، ويسعون في الأرض فساداً أن يقتلوا أو يصلبوا أو تقطع أيديهم وأرجلهم من خلاف أو ينفوا من الأرض ذلك لهم خزى في الدنيا ولهم في الآخرة عذاب عظيم . إلا الذين تابوا من قبل أن تقدروا عليهم فاعلموا أن الله غفور رحيم » المائدة ٣٣-٣٤

وقد ذهب القائلون بأن هذه الآية طبقت بأثر رجعي إلى أنها نزلت في قوم من عكل وعرينه قدموا إلى المدينة فمرضوا ولم يطب لهم المقام بها ـ فأرسلهم رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى حيث كانت ترعى إبل الصدقة و . . . فلما صحوا قتلوا راعي الإبل وساقوها . فلما بلغ ذلك النبي صلى الله عليه وسلم غضب لذلك ـ وأرسل في أثرهم . فلما جيء بهم نزلت الآيتان المتقدمتان فعاقبهم بها رسول الله صلى الله عليه وسلم (٥٦) .

والصحيح في حكم هذه الآية أنها وان كانت قد نزلت في هؤلاء القوم من عكل وعرينه . إلا أنها نزلت بعد عقابهم ـ وأنها إنما نزلت تبين عقاب مرتكبي جريمة الحرابة ـ وتنهي عن المثلة التي ورد في الروايات أنها ارتكبت في حق هؤلاء بسمل أعينهم ومنعهم الماء . (٦٠)

وقد ورد التصريح بذلك في صحيح البخاري ومسند أحمد وسنن أبي داود عن ابن سيرين « أن ذلك كان قبل أن تنزل الحدود » (٦١) وفي صحيح مسلم وسنن النسائي وجامع الترمزي أن الرسول صلى الله عليه وسلم « إنما سمل أعينهم لأنهم سملوا أعين الرعاة » (٦٢)

فآيتا الحرابة في سورة المائدة لم تطبقا على القوم الذين قتلوا راعي ابل الصدقة أصلا . وانما عوقب هؤلاء بمقتضى النصوص العامة التي توجب المعاقبة بمثل الاعتداء من مثل قوله تعالى « وجزاء سيئة بسيئة مثلها » الشورى ــ ٤٠ وقوله « وان عاقبتم فعاقبوا بمثل ما عوقبتم به » النحل ــ ١٢٦ . (٦٣)

ومن هنا يتبين أيضاً أنه لم يكن ثمة أثر رجعي لتطبيق آيتي الحرابة . وتبقى القاعدة المقررة في التشريع الجنائي الإسلامي أنه لا جريمة ولا عقوبة بغير نص ـ وأنه لا يجوز أن يكون للنصوص الجنائية أثر رجعي اللهم إلا اذا كان ذلك يحقق مصلحة لمن تطبق عليه مثل هذه النصوص ـ كما هي الحال في حكم الملاعنة والذي نسخ به حكم القذف (الجلد) في حق الزوج اذا رمى زوجته بالزنا .

---

(٥٩) عبد القادر عودة ، المرجع السابق ، ص ٢٦٧ – ٢٦٨ .

(٦٠) انظر تفسير القرطبي ، جـ ٣ ص ٢١٤٤ – ٢١٤٧ ـ زاد المسير ، جـ ٢ ص ٣٤٣ – ٣٤٤ .

(٦١) نيل الأوطار ، جـ ٧ ص ١٧٢ .

(٦٢) المرجع السابق ، ص ١٧٢ ، وزاد المسير الموضع السابق ، وتفسير القرطبي ، جـ ٢ ص ٢١٤٧ حيث يقول إن رسول الله عاقبهم بقوله تعالى « فمن اعتدى عليكم فاعتدوا علية بمثل ما اعتدى عليكم » فمثلوا فمثل بهم .

(٦٣) ويلاحظ أن الأستاذ الشيخ أبو زهرة قد حاول (في المرجع السابق) أن ينفد خبر العرنيين من جهة متنه . والواقع ان هذا النقد غير مسلم . ويغني عنه الخبر الصحيح : أن ذلك كان قبل شرع الحدود ، وعلى سبيل القصاص منهم بعقابهم بمثل ما اعتدوا به .

وقد كان ذلك الفهم واضحاً عند الفقهاء الذين قرروا في التعزير أنه لا يجوز فيه تطبيق العقوبات على أفعال وقعت قبل إعلانها وبلوغها إلى علم المخاطبين بالنصوص المقررة لها . وفي ذلك يقرر القاضي أبو يعلي الحنبلي في كتابه الأحكام السلطانية أنه عند تقرير عقوبات تعزيرية يجب « أن يقدم الإنكار . ولا يعجل بالتأديب قبل الإنذار » (٦٤) . وواضح من ذلك أن العقوبات التعزيرية التي يفرضها أولو الأمر في الدولة المسلمة لا يكون لها أثر رجعي تطبق به على ما سبقها من حوادث .

وبذلك تستقيم لنا قاعدة عدم رجعية النصوص الجنائية الى الماضي . في الفقه الإسلامي . ويتأكد سبق الشريعة في شأنها كما سبقت في الأصل الذي ترتبت عليه وهو قاعدة الشرعية على ما قدمنا .

٥ ــ المساواة امام النصوص الجنائية :

يشترط فقهاء القانون الجنائي الحديث شرطين لنجاح هذا القانون في أداء رسالته . أحدهما « أن يسري القانون في حق كافة من يخالفونه دون تمييز . . . ويعبرون عن ذلك بأن يكون القانون واحداً بالنسبة لكافة الناس » (٦٥) .

وهذا الشرط . الذي يمكن أن يعبر عنه بمبدأ المساواة أمام النصوص الجنائية . يعد فرعاً لمبدأ المساواة أمام القانون الذي عرفته النظم القانونية الحديثة عقب إعلانه والنص عليه في إعلان حقوق الانسان الفرنسي الذي صدر عن الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩ .

فهل نجد لمثل هذا المبدأ من سند في أحكام الشريعة الإسلامية ؟ لقد جاء الإسلام وحياة العرب قائمة على التفاضل بينهم بالنسب والمال والسمعة والجاه . وصور هذا التفاضل تغمر مظاهر ديانتهم فضلاً عن سيطرتها على نظم حياتهم .

ففي المجال الديني كان لقريش ــ مثلاً ــ في الحج مناسك خاصة تعرف بها وتلتزمها دون سائر الناس .

وفي مجال القانون الجنائي كان التمييز بين الناس واضحاً . فكانت دية القتيل من الأشراف او السادة أضعاف دية الشخص العادي . وكان هؤلاء لا يرضون ــ أحياناً ــ بقصاص من القاتل الا أن يشمل كل قبيلته . (٦٦) وقد واجه الإسلام هذه العادات القبلية فألغاها ، وقرر منذ نزول القرآن أن الناس متساوون أمام أحكام الله سبحانه وتعالى لا فرق في ذلك بين الأحكام الدينية والأحكام القانونية .

---

(٦٤) ص ٢٧٧ . ومثله في الماوردي ، الأحكام السلطانية .

(٦٥) رمسيس بهنام ، المرجع السابق ، ص ٧ . وقد استقر هذا المبدأ فقها وقضاء في انجلترا والولايات المتحدة ، انظر ، Smith and Hogan, op. cit, P. 10-11. . أما المبدأ الثاني ، أو الشرط الثاني ، فهو أن يكون نظام التجريم متسماً لوزن السلوك الاجرامي ذاته على ضوء القيم الأخلاقية الأساسية . ولا ينحصر نطاقه في وزن ما يترتب عليه من ضرر فعلي .

(٦٦) في تفصيل ذلك انظر : الأم للامام الشافعي ، جـ ٦ ص ٧ ، والقصاص في الشريعة الاسلامية ، للدكتور أحمد ابراهيم ، ص ٩ ــ ١٠ .

وعندما حج رسول الله صلى الله عليه وسلم ظنت قريش أنه يتبع في حجه ما كانت قد اتخذته لنفسها من مناسك ، ولكنه حج كما يحج سائر المسلمين عملاً بقوله تعالى « ثم أفيضوا من حيث أفاض الناس » البقرة — ١٩٩ . (٦٧)

وقرر رسول الله صلى الله عليه وسلم الدية مائة من الابل لكل قتيل دون تفرقة بين شخص وشخص . وأن المسلمين تتكافأ دماؤهم (٦٨) فمن قتل فإنه يقتص منه بقتله إلا أن يعفو أولياء المقتول فتجب لهم الدية . (٦٨)

وبالإضافة إلى هذه الأحكام الخاصة تقرر نصوص القرآن الكريم وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم القواعد العامة التي يبنى عليها مبدأ المساواة من جهة ، والتي يتفرع عليها مبدأ المساواة أمام النصوص الجنائية من جهة أخرى . فمن ذلك قول الله تعالى : « يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير » الحجرات — ١٣ . وقول رسول الله صلى الله عليه وسلم : « أنتم بنو آدم . وآدم من تراب » . (٧٠) وقوله في خطبة الوداع : « يا أيها الناس : ألا إن ربكم عز وجل واحد . ألا وإن أباكم واحد . ألا لا فضل لعربي على عجمي . ألا لا فضل لأحمر على أسود إلا بالتقوى . » (٧١)

وفي مجال القانون الجنائي — على وجه الخصوص — قرر الرسول صلى الله عليه وسلم قاعدة المساواة في تطبيق النصوص الجنائية بنص واضح جلي لا يحتمل تأويلاً ولا خلافاً . فقد سرقت امرأة من بني مخزوم عقب فتح مكة ، فاهتمت قريش لأمرها ، وخافوا أن يطبق عليها الرسول صلى الله عليه وسلم عقوبة القطع . فطلبوا من أسامه بن زيد أن يشفع لها عند رسول الله صلى الله عليه وسلم . فغضب لذلك رسول الله عليه الصلاة والسلام وخطب الناس فقال : أيها الناس إنما أهلك الذين قبلكم أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه . وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد . وأيم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها » (٧٢)

وقد كان في تطبيق رسول الله صلى الله عليه وسلم حد القذف على من قذفوا السيدة عائشة رضي الله عنها ما فهم منه الفقهاء اطراد مبدأ المساواة في تطبيق العقوبات الإسلامية . فقال السهيلي في شرحه على سيرة ابن هشام عند ذكر توقيع الرسول صلى الله عليه وسلم عقوبة الحد على القذفة « وفيه التسوية بين أفضل الناس بعد النبي صلى الله عليه وسلم ، وأدنى الناس درجة في الإيمان . لا يزاد القاذف على الثمانين وإن شتم خير الناس بعد رسول الله صلى الله عليه وسلم ولا ينقص منها » (٧٣)

---

(٦٧) انظر صحيح مسلم بشرح النووي ، ج ٨ ص ١٧٠ — ١٩٨ .
(٦٨) نيل الأوطار ، ج ٦ ص ٢٤ و ص ١٠ .
(٦٩) المرجع السابق ، ص ٩ .
(٧٠) رواه أبو داود والترمذي ، وقال ابن تيمية انه حديث صحيح ، انظر : اقتضاء الصراط المستقيم ، ص ٧٣.
(٧١) رواه الامام أحمد في مسنده بسند صحيح . وانظر ابن تيمية ، المصدر السابق ، ص ١٤٤ .
(٧٢) صحيح مسلم بشرح النووي ، ج ١١ ص ١٨٦ — ١٨٨
(٧٣) عبدالرحمن السهيلي ، الروض الأنف ، ج ٢ ص ٢٢٥ .

وهكذا يبين من هذه النصوص أن الشريعة الاسلامية قد قررت مبدأ المساواة أمام النصوص الجنائية وطبقته تطبيقاً كاملاً . وأن هذا المبدأ كما يستفاد من نصوص الشريعة العامة المقررة للمساواة بين الناس ، يستفاد من نصوص خاصة بأحكام جنائية كنصوص القصاص والدية والسرقة . (٧٤)

وإذا كانت ترد على هذا المبدأ في القوانين الجنائية الوضعية استثناءات تتمثل في إعفاء بعض الأشخاص من العقاب على ما يرتكبون من جرائم . كاستثناء رؤساء الدول . وأعضاء البعثات الدبلوماسية . وأفراد القوات المسلحة الأجنبية من تطبيق العقوبات المقررة لما يرتكبونه من جرائم (٧٥) فإن أحكام الشريعة لا تقر من هذه الاستثناءات شيئاً . والأصل فيها اطراد تطبيق أحكام الاسلام الجنائية على كل من يقع منه فعل معاقب عليه . (٧٦)

---

(٧٤) في مبدأ المساواة من الناحية السياسية انظر كتابنا في النظام السياسي للدولة الاسلامية ، ص ١٢٩ — ١٣٤ .

(٧٥) رمسيس بهنام ، المرجع السابق ، ص ٢٩٧ — ٣٠٠ ، ومحمود ابراهيم اسماعيل ، المرجع السابق ، ص ١٨٦ — ١٩٢ .

(٧٦) في تفصيل ذلك ، انظر عبد القادر عوده ، المرجع السابق ، ص ٣١٠ — ٣٤١ .



الأخلاق الاسلامية في رأي ابن تيمية (١)

للدكتور مصطفى محمد حلمي

رفض ابن تيمية النتائج الميتافيزيقية للفلسفة اليونانية لتعارضها مع العقيدة الاسلامية . وامتدت معارضته الى الأخلاق أيضاً . إذ أن غاية ما عندهم فيها (انهم رأوا النفس فيها شهوة وغضب من حيث القوة العملية . ولها نظر من جهة القوة العلمية فقالوا كمال الشهوة في العفة . وكمال الغضب في الحلم والشجاعة . وكمال القوة النظرية في العلم) (٢) وسيأتي تفصيل المآخذ التي رآها في نظرياتهم الأخلاقية بالتفصيل .

كما تنبه الى عجز هذه الآراء عن اظهار القواعد الأخلاقية التي تحقق السعادة للانسان في حياته الراهنة والحياة الآخرة أيضاً . وأظهر شيخ الاسلام ما يتضمنه الكتاب والسنّة من نصوص واشارات الى أفكار حول الانسان وماهيته وسعية الحثيث الى تحقيق المنافع والملذات . واجتنابه ما يجلب الأضرار والآلام . وظل في مؤلفاته يتمثل القوانين الأخلاقية الصادرة عن الله عز وجل في الأمر بفعل الحسنات والانتهاء عن السيئات . ولم يملّ التأكيد على أن العبودية تتم بالمحبة لله تعالى والعمل بما أمر به . فان أصل الايمان هو تصديق القلب مع العمل أيضاً (الذي هو المحبة على سبيل الخضوع إذ لا ملاءمة لأرواح العباد أتم من ملاءمة الهها ، وهو الله الذي لا إله إلا هو) (٣) ومن ثم فإن (الأخلاق) ليست مجرد فرع من فروع الفلسفة كما عند الفلاسفة بحيث تتناول نظرية القيم فحسب فهي وثيقة الصله بقواعد الشرع لا تنفصل عنه . بل جعلها تدخل في دائرة العبادة . فان الله سبحانه وتعالى (أرسل رسوله صلى الله عليه وسلم بالاسلام والايمان بعبادة الله وحده . وتصديق الرسول فيما أخبر . فالأعمال عبادة الله ، والعلوم تصديق الرسول (٤) . والأعمال هنا شاملة للعبادات وغيرها من ألوان السلوك الانساني . بل إن اتمام الدين بوساطة خاتم الأنبياء محمد صلى الله عليه وسلم . قام على أساس إحلال كل طيب وتحريم كل خبيث (٥) . وعلى هذا فان الحكم على الفعل الخلقي ينبغي أن يستند على قواعد التحليل والتحريم . ولا بد أن يستمد عنصر الالزام والتكليف من الشّرع . وسنرى أنه يثبت حرية الانسان في أفعاله ليصبح مسئولاً عنها . وأن الشّر ينسب الى نفسه .

---

(١) هو احمد بن عبد الحليم تقي الدين بن تيمية
ولد في حران بالشام يوم العاشر من ربيع الأول سنة ٦٦١هـ
بدأ الافتاء والتأليف وعمره تسع عشرة سنة وتولى التدريس في مسجد دمشق وعمره احدى وعشرون سنة اضطهد بسبب بعض الآراء التي اجتهد فيها مستنداً الى الكتاب والسنة وأقوال السابقين من السلف الصالح . ولكنه لم يأبه ، وقال قولته المشهورة (ان حبسي خلوة ، وقتلي شهادة واخراجي من بلدي سيحة) . اشترك في حرب التتار بنفسه وتوفي في ليلة الثاني والعشرين من ذي القعدة عام ثمان وعشرين وسبعمائة من الهجرة وكان يتلو القرآن متوقفاً عند قوله تعالى (ان المتقين في جنات ونهر في مقعد صدق عند مليك مقتدر)

(٢) ابن تيمية (الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح) ج ٤ ص ١٠٥ .

(٣) ابن تيمية (توحيد الربوبية) ص ٤٠

(٤) ابن تيمية / النبوات ص ٨٦

(٥) ابن تيمية /رسالة الحسبة ص ٦٣

وتفصيل القول في الأفكار ذات الطابع الأخلاقي التي يمكن استخلاصها من مؤلفات ابن تيمية . اننا نستطيع وضعها في نسق نظرية أخلاقية متكاملة . وان كان لم يتبع مناهج الفلاسفة في تقسيمهم للمباحث التقليدية . ولكننا سنحاول أن نستقرىء هذه النظرية من سياق أفكاره التي تتصل بمباحث علم الأخلاق .

ولننظر الآن في أفكار الشيخ لنوضح العناصر الأخلاقية ونضعها في الترتيب الآتي :

أولاً : نقده لنظريات الفلاسفة الأخلاقية .
ثانياً : الشّرع مصدر الالزام الخلقي .
ثالثاً : الانسان بين رغباته الحسية وارادته .
رابعاً : النفس : سعادتها وشقاؤها .
خامساً : مركز النية في السلوك .
سادساً : محاسن الأخلاق .

اولاً : نقده لنظريات الفلاسفة الأخلاقية :

قلنا إن ابن تيمية عارض آراء الفلاسفة الأخلاقية . ونفصّل الآن المآخذ التي وجهها الى الفلاسفة اليونانيين ومن تأثر بهم من المسلمين ، فهو يرى أن ما ذكروه من العمل لا يخضع لقواعد ملزمة ، وانما هو متعلق بالندب . كما أنهم لم يثبتوا خاصية النفس وهي محبة الله وتوحيده . بل لم يعرفوا كمال تلك ، كما لم يكن عندهم من العلم بالله إلا قليل مشتمل على كثير من الباطل بينما يتحقق كمال النفس في العلم والارادة معاً (٦) .

ان الخطأ والقصور يرجعان الى ثلاثة أسباب : السبب الأول أن الحكمة النظرية عندهم وهي أصل العمل لا تتضمن الايمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وهو العلم الذي تهتدي به النفوس ، والسبب الثاني أن الحكمة العملية ليس فيها من الأعمال ما تسعد به النفوس الانسانية وتنجو من عذاب الله ، لهذا لم يكونوا داخلين في أهل السعادة في الآخرة المذكورين في قوله تعالى (ان الذين آمنوا والذين هادوا والنصارى والصابئين من آمن بالله واليوم الآخر وعمل صالحاً فلهم أجرهم عند ربهم ولا خوف عليهم ولا هم يحزنون) البقرة (٦٢) والسبب الثالث أن غاية الحد الأوسط هو تعديل الشهوة والغضب بالعفة والحلم ، أي أن مقصودهم ترك الاسراف فيهما ، أضف الى ذلك أن الفلاسفة لم يضعوا حداً فاصلاً قاطعاً بين ما تحصل به النجاة والسعادة وما يسبب الشقاء والعذاب . وهذا ما فعله الأنبياء والرسل عليهم السلام الذين بيّنوا ذلك وأوضحوه . وقد قال سبحانه وتعالى : (قل انما حرّم ربي الفواحش ما ظهر منها وما بطن والأثم والبغي بغير الحق وان تشركوا بالله ما لم ينزل به سلطاناً وان تقولوا على الله مالا تعلمون) الأعراف / ٣٣ . ويظهر من هذه الآية التحريم المطلق بلا اباحة لأحد من الخلق بأي حال من الأحوال بخلاف الدم والميتة ولحم الخنزير وغير ذلك فانه يحرم في حال ويباح في حال (٧) .

---

(٦) ابن تيمية / الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح ج٤ ص ١١٠
(٧) ن . م . ص/١٠٨/١٠٩

والتعليل للتحريم المطلق يرجع في رأي ابن تيمية الى أن الفواحش متعلقة بالشهوة . والبغي بغير الحق يتصل بالغضب . والشرك بالله فساد في أصل العدل . فالشرك ظلم عظيم . وفساد العلم يرتبط بالقول على الله بغير علم ، وهكذا حرّم سبحانه وتعالى (هذه الأربعة وهي فساد الشهوة بالغضب وفساد العدل والعلم) (٨) . ويظهر لنا مما تقدم انه يهتم باستخراج القواعد الأخلاقية التي تنظم سلوك الانسان ، وأنه يخضع هذا السلوك لنظام محدد استخلصه من القرآن الحكيم .

ثانياً : الشرع مصدر الالزام الخلقي :

اذا اخترنا تعريف (سدجويك) للأخلاق بأنها مجموعة قوانين شرعها للناس إله (٩) ، فاننا نجد هذا المفهوم أكثر دقة وتفصيلاً عند الشيخ السلفي . إذ أوضح أن رسالة الرسل والأنبياء جميعاً جاءت بأمر عبادة الله سبحانه وحده في مثل قوله تعالى : (ولقد بعثنا في كل أمة رسولاً أن اعبدوا الله واجتنبوا الطاغوت) النحل / ٣٦ وقوله : (وما أرسلنا من قبلك من رسول إلا نوحي اليه انه لا إله إلا أنا فاعبدون) الأنبياء / ٢٥ وقوله : (لما ذكر قصص الأنبياء) : (ان هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدون . وتَقَطَّعُوا أمرهم بينهم كل الينا راجعون) الأنبياء / ٩٢ . وقوله : (ما خلقت الجن والانس إلا ليعبدون) الذاريات /٥٦ نفهم من هذه الآيات وغيرها أن الغاية التي تتم بها سعادة البشر ونجاتهم هي عبادة الله وحده حيث أرسل الرسل والكتب لهذه الغاية ، فلا تصلح النفوس وتزكو إلا بها ، ويفسر ابن تيمية قوله تعالى : (ويل للمشركين الذين لا يؤتون الزكاة) فصلت / ٧ بأنهم لا يؤتون ما تزكو به نفوسهم من التوحيد والإيمان . ومن ثم فانهم يستحقون العذاب لقوله تعالى (ان الله لا يغفر أن يشرك به ويغفر ما دون ذلك لمن يشاء) النساء / ٤٨ . وفي هذا الأمر تتفق رسالة محمد صلى الله عليه وسلم . مع رسالتي موسى وعيسى عليهما السلام . حيث وردت أول الوصايا العشر التي أنزلها الله على موسى حيث قال له :) (أنا الله لا إله إلا أنا إلهك الذي أخرجتك من أرض مصر .) . وقد شهد المسيح عليه السلام أن هذه هي أعظم وصية في الناموس . وهكذا اتفقت كثير من الكتب الإلهية على عبادة الله وحده ، فلا نجاة للنفس الانسانية ولا سعادة ولا كمال (إلا بأن يكون الله معبودها ومحبوبها الذي لا أحب اليها منه (١٠) .

وقد أخبر الله تعالى في غير موضع من القرآن عن الرسول أنه يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة . وتفسير هذه الآيات أنه بتلاوتها يحصل العلم لأن الآيات هي الدلالات والعلامات أي أنها تدلهم على المطلوب من تصديق الرسول فيما أخبر به (وأما التزكية فهي تحصل بطاعته فيما يأمرهم به من عبادة الله وحده وطاعته ، فالتزكية تكون بطاعة أمره) (١١) .

مفهوم الدين إذن له شقان أحدهما هو تزكية النفس بعبادة الله وحده ، والثاني الطاعة فيما أمر به الله سبحانه . فجماع الدين أمر ونهي (١٢) . وقد وردت الآيات التي تصف محمداً صلى الله عليه

(٨) ن . م . ص ١٠٩ ج ٤
(٩) سد جويك/ المجمل في تاريخ علم الأخلاق ص ٧٨
(١٠) ابن تيمية / الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح ج ٤ ص ١٠٦
(١١) ابن تيمية / النبوات ص ١٧٢
(١٢) الحسبة ص ١٠

وسلم . بأنه (يأمرهم بالمعروف وينهاهم عن المنكر ويحل لهم الطيبات ويحرم عليهم الخبائث) . الأعراف / ١٥٧ ومنها يظهر كمال رسالته (فانه صلى الله عليه وسلم هو الذي أمر الله على لسانه بكل معروف ونهي عن كل منكر وأحل كل طيب وحرم كل خبيث) (١٣) . وجاءت الحدود والعقوبات داعية الى فعل الواجبات وترك الحرمات . ولم تفسد أمور كثيرة من الناس إلا بسبب تعطيل الحدود الشرعية (١٤) .

وساق ابن تيمية الحديثين المشهورين الدالين على رسالة محمد صلى الله عليه وسلم . أحدهما (انما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) ، والثاني (مثلي ومثل الأنبياء كمثل رجل بنى داراً فأتمّها وأكملها إلا موضع لبنة فكان الناس يطوفون بها ويعجبون من حسنها ويقولون لولا موضع اللبنة فأنا تلك اللبنة) .

أما الرسل قبله . فقد كان الله تعالى يحرّم على أممهم بعض الطيبات كما قال (فبظلم من الذين هادوا حرّمنا عليهم طيبات أحلت لهم) النساء ١٦٠ . وكما قال : (كل الطعام كان حلاً لبني اسرائيل الا ما حرم اسرائيل على نفسه من قبل أن تنزل التوراة) فربما لم يحرم عليهم جميع الخبائث . وقد أكمل الله تعالى الدين للأمة الاسلامية بقوله (اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الاسلام ديناً) المائدة / ٣ وجعل ميزة هذه الأمة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر . فوصفها بما وصف بها نبيها إذ لم يتم الأمر بجميع المعروف والنهي عن كل منكر إلا بوساطة الرسول (الذي تمّم الله به مكارم الأخلاق المتدرجة في المعروف (١٥) .

ويهتم ابن تيمية بتفاصيل العقوبات الشرعية إذ لا يتم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر إلا بها . فيوضّح الحدود التي يقيمها ولاة الأمور لأن الله يزع بالسلطان مالا يزع بالقرآن (١٦) .

ويتضح من كل ما تقدم أن مجموعة القوانين الأخلاقية المتدرجة تحت مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لها صفة الالزام . ولهذا فقد شرعت العقوبات داعية الى فعل الواجبات . وترك المحرمات(١٧) .

ولئن كان الثواب والعقاب من جنس العمل في قدر الله . فان من عدله سبحانه الذي تقوم به السماء والأرض أن يكون ذلك في شرعه أيضاً (ولهذا شرع قطع يد المحارب ورجله وشرع القصاص في الدماء والأموال (١٨) . بل أنه ينبغي حسم مادة الشر والمعصية وسد ذريعته . مثال ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم (لا يخلون الرجل بامرأة . فان الشيطان ثالثهما) . ونهى عن الخلوة بأجنبية والسفر بها لأنه ذريعة الى الشر ، وقد تقيد الخلفاء الراشدون بهذه القواعد وطبقوها (١٩) .

ونرى أن ابن تيمية يتخذ موقفاً سلبياً في رده الالزام في القوانين الأخلاقية الى ارادة الله وأحكامه المطلقة .

---

(١٣) المصدر نفسه ص ٦٣
(١٤) السياسة الشرعية ص ٨٥/٨٦
(١٥) ابن تيمية /الحسبة ص ٦٤
(١٦) المصدر نفسه ص ٥٠
(١٧) السياسة الشرعية ص ١٦٢
(١٨) الحسبة ص ٦٢
(١٩) السياسة الشرعية ص ١٦٣ وما بعدها

ثالثاً : الانسان بين رغباته الحسية وارادته :

يعرّف ابن تيمية الانسان بأنه (حيّ حساس متحرك بالارادة) (٢٠) فلة إرادة دائماً . أما الغاية من هذه الارادة فهي، إما المال وإما الجاه، وإما محبة الرجل للمرأة، وإما محبته للرجل، وإما غير ذلك من الأمور المطلوبة في الدنيا . أما كمال الانسان فيتحقق في أن يكون مراده هو الله سبحانه . فيصبح منتهى حبه فتتحقق له العزّة . لأن من لم يكن عبداً لله، فلا بد من أن يصبح عبداً لغيره من أنواع المحبوبات التي تستعبده (٢١) .

ولهذا كان المثل الأعلى الذي ينبغي أن يسير بمقتضاه سلوك الانسان المؤمن أن يكون مراده هو الإله (الذي يستحق أن يكون محبباً لذاته. وهذا هو العلة الغائية الذي هو علة فاعلية للعلة الفاعلة) (٢٢) . اننا نراه هنا يرد أخلاقية الفعل الى النتائج والآثار، الى البواعث أيضاً، فالنفوس في حاجة الى الله من حيث هو معبودها ومحبوبها ومنتهى مرادها . ومن حيث هو ربها وخالقها (٢٣) . فالباعث على السلوك هو محبة الله جل شأنه . أما الهدف فهو أن يراد بالأعمال وجه الله . وقد جاء الحديث يؤيد هذا المعنى في قول الرسول صلى الله عليه وسلم (إن أول ثلاثة تسجر بهم جهنم رجل طلب العلم وعلمه وقرأ القرآن وأقرأه ليقول الناس هو عالم وقارىء . ورجل قاتل وجاهد ليقول الناس هو شجاع وجرىء، ورجل تصدق وأعطى ليقول الناس جواد سخي) ان هؤلاء الثلاثة الذين يبتغون الرياء والسمعة يقفون على طرف النقيض من أولئك الذين جعلوا أعمالهم ابتغاء مرضاة الله وحده، فكانوا على القمة من حيث الأفعال الأخلاقية كما يريدها الاسلام . حيث أوردهم الله سبحانه بعد النبيين في المرتبة وهم الصديقون والشهداء والصالحون (فإن من تعلم العلم الذي بعث الله به رسله وعلمه لوجه الله كان صديقاً، ومن قاتل لتكون كلمة الله هي العليا وقتل كان شهيداً، ومن تصدّق يبتغي بذلك وجه الله كان صالحاً) (٢٤) .

فالانسان اذن له إرادة وعمل بهذه الارادة، واذا كان يستهدف بإرادته طلب اللذة في المأكولات والمشروبات وما تشتهية الأنفس بما أحل الله، فهذه كلها من قبيل نعم الله على عباده، فقد تعرّف الله سبحانه الى عبده بالنعم ليشكره منذ ولادته طفلاً . فالحياة نعمة، وادراك اللذات نعمة (وأما الايمان فهو أعظم النعم . وبه تتم النعم) (٢٥) .

واذا كان لفظ العبودية يتضمن كمال الذل وكمال الحب، فان حب العبد لربه يحرك ارادة القلب . وبقدر هذه المحبة يقدم الانسان على فعل ما يرضي الله (فاذا كانت المحبة تامة استلزمت ارادة جازمة في حصول المحبوبات) (٢٦) ويضرب ابن تيمية على ذلك مثلاً بالجهاد الذي هو بذل ما في وسع المؤمن وقدرته في تنفيذ ما يحبه الله ودفع ما يكرهه . والمحب لله ولرسوله يحتمل أكثر من غيره ممن يطلبون أغراضاً أخرى . كطلب الرياسة أو المال أو أمور أخرى قد تجلب لهم ضرراً ويسلكون طرقاً متعددة للحصول على مطلوباتهم . ومن ثم يخضعون لهذه الرغبات والأهواء بينما المؤمن أشد حباً لله كما وصفه الله تعالى بقوله « ومن الناس من يتخذ من دون الله أنداداً يحبونهم كحب الله، والذين آمنوا أشد حباً لله »

---

(٢٠) ابن تيمية العبودية في الاسلام ص ٣٢
(٢١) المصدر نفسه ص ٣٢
(٢٢) الجواب الصحيح ج ٤ ص ١٠٩
(٢٣) المصدر نفسه ص ١٠٧/١٠٨
(٢٤) الحسبة ص ١١٠
(٢٥) ابن تيمية / جامع الرسائل ص ١١٠
(٢٦) العبودية في الاسلام ص ٣٠
(٢٧) ن . م . ص ٣١

البقرة ١٦٥ وهنا يقول ابن تيمية (اذا تبين هذا . فكلما ازداد القلب حباً لله ازداد له عبودية وحرية عما سواه . وكلما ازداد له عبودية ازداد له حباً وحرية عما سواه) (٢٧) .

ولكنه يضع شرطاً لهذه المحبة حتى يصبح سلوك الفرد بما يرضي الله ، لأنه اذا ضعف العقل وقل العلم بالدين وفي النفس محبة انبسطت النفس بحقها فتقع في الرذائل (٢٨) . ولهذا فانه يقرن بالمحبة شرط الخوف من الله والرجاء في ثوابه والنجاة من عقابه . مستشهداً بقول من قال من السلف (من عبد الله بالحب وحده فهو زنديق . ومن عبده بالرجاء وحده فهو مرجىء ، ومن عبده بالخوف وحده فهو حروري . ومن عبده بالحب والخوف والرجاء فهو مؤمن) (٢٩) .

ومع هذا تبقى المحبة أصلاً لكل عمل ديني حيث يرجع اليها الخوف والرجاء والدليل على ذلك الآيات القرآنية التي تتناول الرجاء والخوف : « أولئك الذين يدعون يبتغون الى ربهم الوسيلة أيهم أقرب ويرجون رحمته ويخافون عذابه » الاسراء ٥٧ فان (الراجي الطامع انما يطمع فيما يحبه لا فيما يبغضه . والخائف يفر من الخوف لينال المحبوب) (٣٠) .

رابعاً : النفس سعادتها وشقاؤها :

للنفس قوتان القوة العلمية . والقوة العملية (٣١) كما أن لها نوعين من الحياة : احداهما طبعية كحياة البهائم ، وهي ليست الحياة الكاملة النافعة التي خلق لأجلها الانسان . والثانية الحياة الكاملة النافعة . أي ما ينتفع به الحي لأنه لا بد له من لذة يريدها أو ألم يتجنبه .

والنفس بطبيعتها متحولة . فهي حية . والارادة والحركة الارادية من لوازم الحياة . والارادة والعمل من لوازم ذاتها (فاذا هداها الله علّمها ما ينفعها وما يضرها . فأرادت ما ينفعها وتركت ما يضرها) (٣٢) .

وقد تفضل الله سبحانه على بني آدم بأمرين هما أصل السعادة : الفطرة والهداية العامة .

ففيما يتعلق بالفطرة . يأتي ابن تيمية بتفسيره للآية (واذا أخذ ربك من بني آدم من ظهورهم ذريتهم . وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم ؟ قالوا بلى شهدنا أن تقولوا يوم القيامة إنا كنا عن هذا غافلين) الأعراف ١٧٢ . وقوله تعالى (فأقم وجهك للدين حنيفاً . فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله . ذلك الدين القيم) الروم . ٣٠

وكذلك الحديثان : قوله صلى الله عليه وسلم : (كل مولود يولد على الفطرة . فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه) وقوله (يقول الله تعالى — خلقت عبادي حنفاء فاجتالتهم الشياطين . وحرمت عليهم ما أحللت لهم . وأمرتهم أن يشركوا بي ما لم أنزّل به سلطاناً) (٣٣) .

ويستخلص ابن تيمية من ذلك أن النفس اذا تركت بفطرتها كانت مقرة لله بالالوهية محبة له وتعبد اياه لا تشرك به شيئاً . ولكن سبب فسادها أن شياطين الانس والجن يفسدونها بما يوحي بعضهم الى بعض من الباطل (٣٤) .

---

(٢٨) ن . م . ص ٣٩
(٢٩) جامع الرسائل ص ١١٢
(٣٠) التحفة العراقية في الأعمال القلبية ص ٧١
(٣١) ابن تيمية / الجواب الصحيح جـ ٤ ص ١٠٩
(٣٢) ابن تيمية / الحسنة والسيئة ص ٦٥
(٣٣) الحديث الأول ورد في الصحيحين ، والثاني ورد في صحيح مسلم
(٣٤) ابن تيمية / الحسنة والسيئة ص ٦٦

وأما الهداية فهي هداية الله سبحانه بما جعل في بني البشر بالفطرة من المعرفة وأسباب العلم . وبما أنزل من الكتب وأرسل من الرسل . إذ يتضح من قصص الأنبياء اشتراك نفوس الناس من جنس ما كان في نفوس المكذبين للرسل . ولم يكن بالبشر حاجة الى الاعتبار بمن لا يشبههم ولكن الأمر كما قال تعالى : (كذلك قال الذين من قبلهم . مثل قولهم . تشابهت قلوبهم) البقرة / ١١٨ وقوله عز وجل : (يضاهئون قول الذين كفروا من قبل) ، وتظهر الحجة لأنه لولا (أن في نفوس الناس من جنس ما كان في نفوس المكذبين للرسل – فرعون ومن قبله – لم يكن بنا حاجة الى الاعتبار بمن لا نشبهه قط) ٢٤) .

ولذلك تتمثل الهداية العامة للناس فيما جعل الله فيهم بالفطرة من المعرفة وأساليب العلم ، قال تعالى : (اقرأ باسم ربك الذي خلق ، خلق الانسان من علق ، إقرأ وربك الأكرم ، الذي علّم بالقلم ، علّم الانسان ما لم يعلم) . وقال تعالى (الرحمن علّم القرآن ، خلق الانسان ، علّمه البيان) ، وقال تعالى : (سبّح اسم ربك الأعلى ، الذي خلق فسوى ، والذي قدّر فهدى) وقال عز وجل (وهديناه النجدين) البلد / ١٠ .

وأفضل النعم التي تتم بها السعادة هي نعمة الايمان .

وهناك أيضاً من النعم الظاهرة التي تسر بها النفس ولكن يخفى عليها حكم لاتظهر لها من حيث أنها تكفّر خطايا أو تثاب عليها عندما نصبر عليها (٣٦) .

وقد خلقت النفس الانسانية متحركة بالطبع حركة لا بد فيها من الشرّ لحكمة بالغة ورحمة سابغة واذا لم نخلق بهذا الوجه لكانت لخلق آخر غير الانسان ، وهذا هو الاستفسار الذي ورد على لسان الملائكة في قوله تعالى : (أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ؟) البقرة / ٣٠ (٣٧) .

والذنب من لوازم نفس الانسان . ولذا فهو يحتاج الى الهدى في كل لحظة . بل انه الى الهدى أحوج منه الى المأكل والمشرب . وطلب الهدى في دعاء الفاتحة يعني أن العبد فقير الى ربه عز وجل ، وهو في حاجة دائماً الى تعليم ربه (فالقرآن والسنّة انما تذكر فيهما الأمور العامة الكلية . . . لا يذكر ما يخص به كل عبد . ولهذا أمر الانسان في مثل ذلك بسؤال الهدى الى الصراط المستقيم يتناول هذا كله : يتناول التعريف بما جاء به الرسول مفصلاً ويتناول التعريف بما يدخل في أوامره الكليات . ويتناول الهام العمل بعلمه (٣٨) فالانسان في حاجة دائمة الى هداية ربه في العلم والعمل .

ولئن كان الذنب شراً بالاضافة الى العبد ، فان الحكمة منه تتضح في حالتين :

الأولى ان الذنب يوجب ذل العبد لربه سبحانه وتعالى فيحصل للمؤمن بسبب ذنبه من الحسنات ما لم يكن يحصل له بدونها ، كذلك فانه إما أن يتوب فيصبح من التوابين الذين يحبهم الله . وإما أن يكفر الله عنه بالمصائب . يصبر عليها فترتفع درجاته (٣٩) .

والثانية : ان الانسان يظل حذراً من نفسه ولا يركن اليها لأنها مصدر الشر . فيستعيذ بالله من شرورها ومن سيئات أعماله سائلاً الله عز وجل اعانته على الطاعة (فبذلك يحصل له كل خير ويندفع عنه كل شر) (٤٠) .

---

(٣٥) ابن تيمية / الحسنة والسيئة ص ٨٤
(٣٦) المصدر نفسه صفحة ٧٢
(٣٧) المصدر نفسه ص ٧٩/ ٨٠ .
(٣٨) ابن تيمية / امراض القلوب وشفاؤها ص ١٣
(٣٩) ابن تيمية / الحسنة والسيئة ص ٨٣
(٤٠) المصدر نفسه ص ٨٣

ولكن . متى يصبح السلوك أخلاقياً من وجهة نظر شيخ الاسلام ؟

ان الباحثين في مجال الأخلاق متفقون بوجه عام على أنه من الضروري أن يصاحب الفعل الأخلاقي حالة عقلية خاصة . وأن يكون للانسان مقصد معين . وغرض يسعى اليه . وباعث أو ميل يدفعه للعمل حتى يتيسر لنا أن نعتبر العمل خيراً من وجهة النظر الأخلاقية (٤١) .

واذا طبقنا هذه القاعدة على الاتجاه الأخلاقي عند ابن تيمية . فاننا نراه مقيداً بعدة أسس في شرحه لموقف الانسان من الاقدام على فعل الحسنات . أو اقتراف السيئات . وأسباب اقدامه على هذه الأفعال أو تلك . فمن خصائص العقل عنده أن يسعى الانسان لجلب ما يفيده ودفع ما يضره . فاذا اجتمع العقل والعلم . ردع العبد نفسه عن السيئات . لأن العالم هو الذي يخشى الله ، كما قال السلف وذلك تفسيراً لقوله تعالى : (انما يخشى الله من عباده العلماء) فاطر ٢٨ وذلك (يقتضي أن كل من خشي الله فهو عالم) (٤٢) . والعلم بما أنذرت به الرسل يوجب الخشية الدافعة إلى فعل الحسنات وترك السيئات . وعلى العكس فان كل عاص (هو جاهل . ليس بتام العلم) (٤٣) .

وفعل السيئات يرجع الى اجتماع الجهل مع الهوى . فان الغاية إما أن يعرفها الانسان معرفة مؤكدة فيتجنب إتيانها . وإما أن يجزم بضرر مرجوح . فلا يفعل السيئة . لأن مرتكب الذنوب لن يقدم على فعلها اذا علم أنه سيعاقب . فان عدم الجزم أو العجز عن الترجيح فربما يسبب الغفلة (والغفلة من أضداد العلم) (٤٤) .

أما أعظم السيئات فهي جحود الخالق جل شأنه والشرك به . كما فعل إبليس وفرعون . فالأول يريد أن يعبد ويطاع من دون الله وأن يصرف الانسان عن عبادة الله وطاعته . والثاني ادعى الألوهية بقوله (أنا ربكم الأعلى) النازعات / ٢٤ وقوله لموسى عليه السلام (لئن اتخذت إلهاً غيري لأجعلنك من المسجونين) الشعراء / ٢٩ ويرى ابن تيمية أن في سائر النفوس شعبة من ظلم وجهل هذين الجاحدين فان لم (يعن الله العبد ويهديه وقع في بعض ما وقع فيه إبليس وفرعون بحسب الامكان) (٤٥) لأنه في تخيله للنفس البشرية يلاحظ أنها مشحونة بحب العلو والرياسة (٤٦) .

يضاف الى ذلك أن النفس لا تحمل داعي الظلم لغيرها بالعلو عليه والحسد له والتعدي عليه في حقه فحسب بل إن فيها أيضاً داعي الظلم لنفسها بتناول الشهوات القبيحة كالزنا وأكل الخبائث . ولذا يقسم الناس ثلاثة أقسام : الأول من يرضى اذا اعطي مما يشتهيه من الشهوات والحلال والحرام ويزول غضبه . فهو ينظر الى المعروف والمنكر من زاوية رغباته فان أعطى رضى وان لم يعط سخط . فهو أحياناً ينكر المعروف ويحبذ المنكر طبقاً لما حصل عليه . وهذا هو الانسان الظلوم الجهول .

والثاني قوم لهم ديانة صحيحة يخلصون لله وهم الذين آمنوا وعملوا الصالحات يخلصون لله وحده ويصبرون على ما يلاقون من أذى . فهم من خير أمة أخرجت للناس يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر يؤمنون بالله .

---

(٤١) سد جويك / مجمل تاريخ الأخلاق ص ٦٩
(٤٢) ابن تيمية/ الحسنة والسيئة ص ٦٣
(٤٣) المصدر نفسه ص ٦٥
(٤٤) المصدر نفسه ص ٦٠
(٤٥) ابن تيمية / الحسنة والسيئة ص ٨٦
(٤٦) المصدر نفسه ص ٨٦
(٤٧) ابن تيمية / الحسبة ص ٨٨

والقسم الثالث قوم يجتمع فيهم ما لبعض القسمين الأول والثاني وهم أغلب المؤمنين (٤٧) ، أما تقسيمهم من حيث نفوسهم فالأولون هم أصحاب النفس الأمارة بالسوء والأوسطون هم أهل النفوس المطمئنة التي قيل فيها (يا أيتها النفس المطمئنة ارجعي الى ربك راضية مرضية فادخلي في عبادي وادخلي جنتي) الفجر ، وأهل هذا القسم هم أصحاب النفوس اللوامة التي تفعل الذنب ثم تلوم صاحبها عليه وتخلط عملاً صالحاً وآخر سيئاً (٤٨) .

ولكن ، ما الباعث الأخلاقي الذي يدفع الانسان الى ارتكاب السيئات دون الحسنات ؟

يجيب ابن تيمية عن ذلك بأن سبب ما يوقع الناس في السيئات هو الجهل أي عدم العلم بكونها تضرهم ضرراً راجحاً أو الظن بأنها تنفعهم نفعاً راجحاً . (ولهذا يسمى حال فعل السيئات : الجاهلية . فانه يصاحبها حال من حال جاهلية) (٤٩) .

ولم يترك ابن تيمية المسألة معلقة ، بل قدم الحلول التي تأخذ بيد الانسان الى فعل الحسنات (٥٠) . وهي خشية الله ، والقضاء على الهوى بالاخلاص ثم التوبة عملاً بقوله تعالى (واذا جاءك الذين يؤمنون بآياتنا فقل سلام عليكم كتب ربكم على نفسه الرحمة أنه من عمل منكم سوءاً بجهالة ثم تاب من بعده وأصلح فانه غفور رحيم) الأنعام ٥٤ ، فلا يزال المؤمن يخرج من الظلمات الى النور ويتجدد له العلم والايمان فيتوب مما تركه وفعله . ويزاد هدى (والتوبة تصقل القلب وتجليه مما عرض له من رين الذنب المشار اليه في الآية (كلا بل ران على قلوبهم ما كانوا يكسبون) المطففين ١٤ . وكما قال النبي صلى الله عليه وسلم (ان العبد اذا أذنب نكتت في قلبه نكتة سوداء . فان تاب واستغفر صقل قلبه ؛ وان زاد زيد فيها حتى تعلو قلبه) (٥١) .

ان دافع السلوك ينبغي إذن أن يكون العبودية لله سبحانه واتباع أوامره واجتناب نواهيه وباختصار هو تزكية النفس التي يتضمن زوال جميع الشرور من الفواحش والظلم والشرك والكذب وغير ذلك عن طريق اتيان العمل الصالح وفعل الحسنات ، فالعمل الصالح (هو فعل الاحسان . والحسنات هي ما أحبه الله ورسوله ، وهو ما أمر به من ايجاب واستجواب) (٥٢) .

خامساً : مركز النية في السلوك :

في بحث ابن تيمية عن أهمية الأمور الباطنة من العلوم والأعمال عرض لعدة مسائل ترتبط بضرورة الصدق والاخلاص وعقد النية . وكلها تتصل بالحديث : (القلب ملك والأعضاء جنوده . فاذا طاب الملك طابت جنوده . واذا خبث خبثت جنوده) . ومن هذا الحديث يتطرق الى علاقة البواعث بالسلوك . وهي من المسائل التي أثارت اهتمام علماء الأخلاق . فاذا بحثنا في النتائج التي وصل اليها شيخ الاسلام ، فاننا نراه يقرر أن أصل الدين في الحقيقة هو الأمور الباطنة من العلوم والأعمال (وان الأعمال الظاهرة لا تنفع بدونها) (٥٣) . ومفهوم الدين عنده يتسع فيشمل العقائد والعبادات وقواعد السلوك حيث وقع اختياره على الآية الجامعة التي تتناول كل هذا في قوله تعالى (ليس البرّ أن تولوا وجوهكم قبل المشرق والمغرب ولكن البر من آمن بالله واليوم الآخر والملائكة والكتاب والنبيين وآتى المال على حبه ذوي

---

(٤٨) المصدر نفسه ص ٨٨
(٤٩) ابن تيمية / الحسنة والسيئة ص ٦٢
(٥٠) العبودية في الاسلام ص ٢٧
(٥١) جامع الرسائل / ص ٢٣٧
(٥٢) ابن تيمية / العبودية في الاسلام ص ١٨
(٥٣) التحفة العراقية في الأعمال القلبية ص ٤٣

القربى واليتامى والمساكين وابن السبيل والسائلين وفي الرقاب وأقام الصلاة وآتى الزكاة والموفون بعهدهم اذا عاهدوا والصابرين في البأساء والضراء وحين البأس أولئك الذين صدقوا وأولئك هم المتقون) البقرة ١٧٧ .

ويذكر ابن تيمية أن هذه الآية في وصف الصادقين في دعوى البر (الذي هو جماع الدين) (٥٤) وعلى العكس وردت آيات تصف المنافقين في مثل قوله تعالى : (في قلوبهم مرض فزادهم الله مرضاً ولهم عذاب اليم بما كانوا يكذبون) البقرة / ١٠ فوصفهم بالكذب في هذه الآية وغيرها ، فالصادق هو الذي يصدق في قصده ونيته وطلبه وارادته وعمله وخبره وكلامه . والمنافق على الضد يكذب . ويصبح مرائياً في عمله . لا يصدر عنه نية صادقة . قال الله تعالى : (ان المنافقين يخادعون الله وهو خادعهم واذا قاموا الى الصلاة قاموا كسالى يراءون الناس) النساء ١٤٣ .

والاخلاص في العقيدة والعمل هو حقيقة الاسلام (إذ الاسلام هو الاستسلام لله لا لغيره) (٥٥) ويندرج تحته الأعمال الباطنة كمحبة الله . والاخلاص له . والتوكل عليه . والرضا عنه . ونحو ذلك . وهي كلها (خير محض . وهي حسنة محبوبة في حق كل النبيين والصديقين والشهداء والصالحين) (٥٦) ثم يقرر ابن تيمية بعد هذا أن النية للعمل كالروح للجسد (٥٧) .

ويقع اختيار ابن تيمية على حديث قدسي يستشهد به في مجال العمل وبواعثه في صلة العبد بربه عز وجل . وصلته بالناس أيضاً . فقد روى الطبراني في كتاب الدعاء عن النبي عليه الصلاة والسلام أنه قال (يقول الله : يا ابن آدم انما هي أربع واحدة لي وواحدة لك وواحدة بيني وبينك . وواحدة بينك وبين خلقي . فأما التي لي فتعبدني لا تشرك بي شيئاً . وأما التي هي لك فعملك أجازيك به أحوج ما تكون اليه . وأما التي بيني وبينك فمنك الدعاء وعليّ الاجابه . وأما التي بينك وبين خلقي فات للناس ما تحب أن يأتوا اليك) . ويشرح ابن تيمية هذا الحديث فيوضح أن العبد يحب ويريد ابتداء ما يراه ملائماً له . والله تعالى يحب ويرضى الغاية المقصودة في رضاه . والوسيلة المتبعة في ذلك (٥٨) . ونحن نفهم من الحديث أيضاً القاعدة التي تحدد علاقة الناس بعضهم ببعض في الأعمال .

واذا كان لا بد من النية في القلب . فان القلب يحتاج الى أن يتربى وينمو عن طريق تزكيته . ووسيلته القرآن الذي يزيل الأمراض الموجبة للارادات الفاسدة ، (حتى يصلح القلب فتصلح ارادته ويعود الى فطرته التي فطر عليها ، كما يعود البدن الى الحال الطبيعي . ويتغذى القلب من الايمان والقرآن بما يزكيه ويؤيده ، كما يغتذي البدن بما ينميه ويقوّمه . فان زكاة القلب مثل نماء البدن (٥٩) .

والأعمال تابعة للاعتقادات . فإن صلحت صلحت . وان فسدت فسدت أيضاً . ولذا فإن الله يحاسب العبد على النية حتى لو لم يقدم على العمل . فإن من كان عازماً على الفعل عزماً جازماً . وفعل ما يقدر عليه منه . كان بمنزلة الفاعل (كما جاء في السنن فيمن تطهّر في بيته ثم ذهب الى المسجد ليدرك الجماعة فوجدها قد فاتت ، انه يكتب له أجر صلاة الجماعة (٦٠) ، وكذلك من همّ بسيئة ولم يفعلها كتب له حسنة كاملة ، وهذا هو تفسيره لقوله تعالى : (ولقد همت به وهمّ بها لولا أن رأى

---

(٥٤) المصدر نفسه ص ٤٢
(٥٥) المصدر نفسه ص ٤٣
(٥٦) المصدر نفسه ص ٤٤
(٥٧) السياسة الشرعية ص ٧١ انظر أيضاً ص ١١٦
(٥٨) التحفة العراقية ص ٤٦
(٥٩) امراض القلوب وشفاؤها ص ٦
(٦٠) فتاوى ابن تيمية ج١ ص ١٠١

برهان ربه) يوسف ٢٤ . والبرهان المذكور في الآية هو برهان الايمان الذي حصل في قلبه فصرف الله به ما كان هم به ، وكتب له حسنة كاملة . ولم يكتب عليه خطيئة إذ فعل خيراً ولم يفعل سيئة) (٦١) .

مما تقدم يتضح أن ابن تيمية يقرر انه لا بد للعمل من ركنين : النية والحركة . مستنداً الى حديث الرسول صلى الله عليه وسلم : (أصدق الأسماء حارث وهمام) ويقول : (فكل أحد حارث وهمام له عمل ونية . لكن النية المحمودة التي يتقبلها الله ويثيب عليها ان يراد الله بذلك العمل ، والعمل المحمود هو الصالح وهو المأمور به (٦٢) .

سادساً : محاسن الأخلاق

وهنا يتخذ شيخ الاسلام من العبادات الدعامة الأساسية لمحاسن الأخلاق ومكارمها : ففي دائرة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، يجعل ابن تيمية في باب المعروف أعمال العبادات كلها ، والايمان بالله وبملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر . والاحسان وهو ان يعبد الانسان ربه كأنه يراه فان لم يكن يراه فان الله يراه . وسائر ما أمر الله به ورسوله من الأمور الباطنة والظاهرة أي اخلاص الدين لله والتوكل عليه ، والرجاء لرحمته والخشية من عذابه والصبر لحكمه والتسليم لأمره . وكلها من الأمور التي تلمح فيها مدى قوة البواعث على الأعمال . ثم يقرن ابن تيمية بين العبادات وغيرها من أنواع السلوك التي تعد أقرب إلى محيط الأخلاق ، ولكن الاقتران يدلنا على انه لا يفرق بينها وبين أعمال العبادات لأن قواعد الأخلاق في الاسلام لا يمكن فصلها عن أصوله . انه بعد سرد تفاصيل أعمال العبادات على سبيل الحصر ، يأتي بغيرها من الأعمال بقوله : (ومثل صدق الحديث ، والوفاء بالعهود . وأداء الامانات الى أهلها ، وبرّ الوالدين . وصلة الأرحام . والتعاون على البرّ والتقوى . والاحسان إلى الجار واليتيم والمسكين وابن السبيل والصاحب والزوجة والسلوك ، والعدل في المقال والفعال) .

وهكذا يضم ابن تيمية هذا كله تحت اسم (المعروف) المأمور به . ويبدو انه يعد ما ورد في آخر عبارته من قبيل أخلاق الكافة التي ينبغي عليهم التقيد بها . ثم يذكر بعد ذلك ما يرتقي بالانسان الى مكارم الأخلاق المندوب اليها . مثل (أن تصل من قطعك ، وتعطي من حرمك وتعفو عمن ظلمك) . قال الله تعالى : (وجزاء سيئةٍ سيئةٌ مثلها فمن عفا وأصلح فأجره على الله إنه لا يحب الظالمين (٤٠) ولمن انتصر بعد ظلمه فأولئكَ ما عليهم من سبيل (٤١) إنما السبيل على الذين يظلمون الناس ويبغون في الأرض بغير الحق أولئك لهم عذاب أليم (٤٢) ولمن صبر وغفر إن ذلك لمن عزم الأمور (٤٣)) الشورى (٦٣) .

يفهم من هذه الاية ان محاسن الأخلاق تقتضي (أن تصل من قطعك بالسلام والاكرام والدعاء له والاستغفار والثناء عليه والزيارة له ، وتعطي من حرمك من التعليم والمنفعة والمال ، وتعفو عمن ظلمك في دم او مال او عرض) ، ويعتبر ان بعض هذا واجب ، وبعضه مستحب (٦٤) .

---

(٦١) امراض القلوب وشفاؤها ص ٩
(٦٢) الحسبة ص ٧٦
(٦٣) ابن تيمية / مجموعة الرسائل الكبرى ج ١ ص ٣١٦/٣١٧
(٦٤) المصدر نفسه ص ٢٣٤

اما الخلق العظيم – الذي وصف به الله محمداً صلى الله عليه وسلم – فانه يعني (الدين الجامع لجميع ما أمر الله به مطلقاً) . وهو أيضاً ما عبرت عنه السيدة عائشة رضي الله عنها بقولها : (كان خلقه القرآن) ، وحقيقة ذلك (امتثال ما يحبه الله تعالى بطيب نفس وانشراح صدر) (٦٥) .

ويتضح لنا بدليل آخر فهم ابن تيمية لشمول دائرة الاسلام جوانب العقائد والعبادات والاخلاق أيضاً . لأن بيان ما تقدم كله يدخل تحت الأمر بتقوى الله . فان تقوى الله تجمع (فكل ما أمر الله به ايجاباً واستحباباً وما نهى عنه تحريماً وتنزيهاً . وهذا يجمع حقوق الله وحقوق العباد) (٦٦) . ومضى شارحاً ما وصى به النبي صلى الله عليه وسلم معاذا لما بعثه الى اليمن : (اتق الله حيثما كنت . وأتبع السيئة الحسنة تمحها وخالق الناس بخلق حسن) . فقد تضمن هذا الحديث حق الله من عمل الصالح واصلاح الفاسد . وحق الناس وهو ان يخالقهم بخلق حسن (٦٧) . وتقوى الله تشمل هذا كله لأن التقوى هي (فعل ما امر الله به وترك ما نهى الله عنه) (٦٨) . والتقوى أيضاً هي الدين كله (لكن ينبوع الخير وأصله اخلاص العبد لربه عبادة واستعانة كما في قوله : (اياك نعبد واياك نستعين) (٦٩)

ان اخلاصّ العبد لربه عبادة وعملاً هو ينبوع الخير . فما هي أعمال الخير ؟

يورد ابن تيمية حديثاً ورد على لسان موسى عليه السلام : (قال موسى يا رب أي عبادك أحب اليك ؟ قال : الذي يذكرني ولا ينساني . قال : أي عبادك أعلم ؟ قال : الذي يطلب علم الناس الى علمه ليجد كلمة تدله على هدى اوترده عن ردى . قال : أي عبادك أحلم ؟ قال : الذي يحكم على نفسه كما يحكم على غيره ويحكم لغيره كما يحكم لنفسه (فذكر في هذا الحديث الحب . والعلم والعدل . وذلك جماع الخير) (٧٠) .

أما تفصيل ذلك فيأتي على الترتيب الآتي :

إنه يعني بالمحبة أن يكون القلب محباً لله وحده مخلصاً له الدين . ويضرب مثلاً على ذلك بيوسف عليه السلام الذي كان محباً لله مخلصاً له فوصفه تعالى بقوله (لنصرف عنه السوء والفحشاء . انه من عبادنا المخلصين) يوسف ٢٤ . بعكس امرأة العزيز التي كانت مشركة فابتليت بالعشق . ولا يبتلى به احد الا لنقص توحيده وايمانه . ولكن القلب المنيب الى الله الخائف منه يصرف عنه محبته الى غيره . ويدفعه الى فعل الطاعة محبة لله وخوفاً منه – ولما كان الايمان يزيد بالطاعة وينقص بالمعصية – فان المؤمن كلما فعل الطاعة وترك المعاصي ، قوي حبه لله وخوفه منه (فيزيل ما في القلب من محبة غيرة ومخافة غيره) (٧١). وقد بيّن الله ان محبته توجب اتباع الرسول بقوله تعالى : (قل ان كنتم تحبون الله فاتبعوني يحببكم الله) ٣١ آل عمران . فالاتباع للرسول صلوات الله عليه تؤدي الى محبة الله للعبد . فدليل المحبة الاتباع والتقيد بقواعد الشرع . بعكس الذين زعموا محبة الله ولم يتقيدوا بشريعته ، اذ قالت اليهود والنصارى « نحن ابناء الله واحباؤه » ١٨ المائدة . وهذا ادعاء للمحبة دون دليل مع ما فيه من مخالفة الشريعة ما لا

---

(٦٥) ابن تيمية / مجموعة الرسائل الكبرى جـ ١ ص ٢٣٤
(٦٦) المصدر نفسه ص ٢٣٤/٢٣٥
(٦٧) المصدر نفسه ٢٣٤
(٦٨) المصدر نفسه ٣١٠
(٦٩) المصدر نفسه ٢٣٥
(٧٠) التحفة العراقية في الأعمال القلبية ص ٨٥
(٧١) أمراض القلوب وشفاؤها ص ٣٠
(٧٢) التحفة العراقية ص ٨٣

يوجد في أهل الخشية . ولهذا قرن الله الخشية بها في قوله تعالى : (هذا ما توعدون لكل أواب حفيظ . من خشي الرحمن بالغيب وجاء بقول منيب . ادخلوها بسلام ذلك يوم الخلود)

والعلم أيضاً أحد البواعث على فعل الخير . والعلم النافع هو أصل الهدى الذي يؤدي الى العمل الحق وهو الرشاد . ومصدر الضلال العمل بغير علم كما ان سبب اتباع الهوى هو الغي قال تعالى : (والنجم اذا هوى ما ضل صاحبكم وما غوى) النجم . وكان معاذ بن جبل يرشد الى طلب العلم والحث عليه . قال : (عليكم بالعلم . فان طلبه لله عباده . ومعرفته خشية . والبحث عنه جهاد وتعلمه لمن لا يعلمه صدقه . ومذاكرته تسبيح به يعرف الله ويعبد . به يمجد ويوحد . يرفع الله بالعلم اقواماً يجعلهم للناس قادة وأئمة يهتدون بهم . وينتهون الى رأيهم) . ولذا فان ابن تيمية يذهب الى ان الدين كله هو علم بالحق وعمل به . (٧٣) .

أما عن العدل كأساس لكل خير . فان من رأي الشيخ السلفي ان صلاح حال الانسان في العدل وان فساده في الظلم (٧٤) . وتتضح ضرورة اقامة العدل والحكم به من قوله تعالى : (لقد أرسلنا رسلنا بالبينات وأنزلنا معهم الكتاب والميزان ليقوم الناس بالقسط . وأنزلنا الحديد فيه بأس شديد ومنافع للناس . وليعلم الله من ينصره ورسله بالغيب . ان الله قوي عزيز) الحديد ٢٥ (فذكر الله انه انزل الكتاب والميزان وانه انزل الحديد لاجل القيام بالقسط . ولهذا كان قوام الدين بكتاب يهدي وسيف ينصر) (٧٥) .

كما حرم الله البغي بغير الحق . فالعدل أساس استقامة أمور الناس وان اشتركوا في أنواع من الاثم . ولا تستقيم أمورهم مع الظلم في الحقوق . وان لم يشتركوا في الاثم . ولهذا قيل : (ان الله يقيم الدولة العادلة وان كانت كافرة ولا يقيم الظالمة وان كانت مسلمة) (٧٦) . وقد جاء الحديث أيضاً محرّماً للظلم . اذ قال النبي صلى الله عليه وسلم (ليس ذنب أسرع عقوبة من البغي وقطعية الرحم) . فبيّن الحديث ان الباغي والظالم يصرعان في الدنيا بالرغم من احتمال ان يصبحا مرحومين في الاخرة .

والنفس الانسانية فيها داعي الظلم لغيرها بواسطة العلوّ عليه . والحسد له والتعدي عليه في حقوقه . كما انها تظلم نفسها (بتناول الشهوات القبيحة كالزنا وأكل الخبائث) (٧٧) . ولهذا شرع الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لتضييق الخناق على الأعمال الناجمة عن ظلم الناس بعضهم لبعض . وظلمهم لأنفسهم بفعل المنكرات . ويؤمر المؤمن بما فيه من داعي الخير الذي يدعوه الى العلم والصدق والعدل وأداء الأمانة . أن يقابل السيئات بضدها من الحسنات (كما يقابل الطبيب المرض بضده فيؤمر المؤمن بأن يصلح نفسه . وذلك بشيئين ، فعل الحسنات وترك السيئات (٧٨) .

---

(٧٣) المصدر نفسه ص ٥٨
(٧٤) امراض القلوب وشفاؤها ص ٣١
(٧٥) التحفة العراقية ص ٤٢
(٧٦) الحسبة ص ٨٦
(٧٧) نفس المصدر والصفحة
(٧٨) نفس المصدر ص ٩٢

صور من مظاهر حضارة اليمن وأثرها في الحضارة الاسلامية

للدكتور حسن سليمان الجهني

خلاصـــة :

يهدف هذا البحث الى القاء بعض الأضواء على ما قام به اليمنيون في ميادين الحضارة الاسلامية في الاقطار التي استقروا فيها ، وهو يتكون من ثلاثة أقسام رئيسة هي : موقع اليمن الجغرافي وأهميته – الكشف عن تاريخ اليمن القديم – الأثر الحضاري . وتتناول هذه الأقسام العناصر الآتية :

أ – ما قاله المؤرخون القدامى عن بلاد اليمن .

ب – نشاط اليمنيين في الزراعة .

جـ – المعادن والصناعات المختلفة في بلاد اليمن .

د – اهتمام اليمنيين بالتجارة وأثرها .

هـ – انتشار اليمنيين خارج بلادهم وآثارهم في النواحي الآتية :

١ – آثارهم على الشاطيء الشرقي لافريقية والحبشة .

٢ – آثارهم في الاسلام والدولة الاسلامية .

٣ – آثارهم في الأندلس .

٤ – آثارهم في المغرب .

٥ – آثارهم في مصر .

و – أثر اليمنيين في تاريخ الحضارة الاسلامية .

ز – تعليقات وملاحظات .

موقع اليمن الجغرافي واهميته :

تقع بلاد اليمن في الركن الجنوبي الغربي لشبه الجزيرة العربية بين خطي عرض ١٢ . ١٩ شمالا ، وبين خطي طول ٤٣ . ٥٣ شرقاً . وبهذا تقع كل بلاد اليمن في المنطقة المدارية . وتبلغ المساحة الكلية لبلاد اليمن نحو ٤٨٣,٠٠٠ كيلومتر مربع . أي مجموع مساحة العراق والكويت ولبنان وفلسطين المحتلة ، كما يبلغ سكان اليمن حالياً حوالي سبعة ملايين نسمة .

وبلاد اليمن بموقعها الجغرافي في جنوب غربي الجزيرة العربية ، تحتل مكانة بارزة من حيث الأهمية التجارية والاستراتيجية منذ أقدم العصور ، ففي العصور التاريخية القديمة ، كانت بلاد اليمن

حتل موقعاً وسطاً على طريق التجارة العالمية بين الشرق والغرب . ولعل طريق قوافل التوابل الذي كان يبدأ من جنوبي بلاد اليمن ، ويستمر شمالاً الى بلاد الشام . علامة بارزة على أهمية هذه البلاد . وأهمية ما قام به سكانها في التجارة القديمة بين بلاد الهند والصين من جهة . وبلاد البحر المتوسط وأوربا من جهة أخرى .

ولقد ظل هذا الموقع الممتاز محتفظاً بأهميته في العصور الوسطى . والعصور الحديثة أيضاً ، حين برزت القوى الاستعمارية الأوروبية ، على مسرح التجارة والسياسة العالمية . وأخذت تتصارع على طريق التجارة العالمية نفسه بين الشرق والغرب . ومن هذه القوى الاستعمار البرتغالي والهولندي والفرنسي والبريطاني . وقد عرفت جميعها الأهمية الاستراتيجية — التي أضفاها الصراع على طريق التجارة — لبلاد اليمن . وبخاصة موانيها الجنوبية . المتحكمة في مدخل البحر الأحمر ، كميناء عدن وجزيرة بـريم .

وتظهر الأهمية الاستراتيجية . في الوقت الحاضر لبلاد اليمن . في أن هذه المنطقة تمثل مدخلاً من أهم مداخل الوطن العربي من جهة الجنوب . وتعتبر وجه هذا الوطن المطل على شرقي افريقيـة والمحيط الهندي . بل لقد اسهم سكان اليمن وتجاره في نقل الاسلام وانتشاره في بلدان شرقي افريقية (١) . وفي جزر الهند الشرقية و اندونيسيا . . . .

كذلك تظهر هذه الأهمية الاستراتيجية — في الوقت الحاضر — في أن بلاد اليمن الحالية تتحكم في المدخل الجنوبي للبحر الأحمر ، وتعرف اسرائيل هذه الأهمية ، لذلك تحاول أن تخلق لها وجوداً في بعض الجزر الكائنة هناك ، فقد أبلغ مندوب حكومة اليمن الديمقراطية — المسئول في الجامعة العربية — في شهر سبتمبر سنة ١٩٧١ ، أن هناك وجوداً اسرائيلياً في جزيرة (أبو علي) التي تديرها أثيوبيا . بوساطة الخبراء الاسرائيليين — غير الرسميين — الموجودين في أثيوبيا .

ومما يؤكد الموقع الجغرافي . لبلاد اليمن . وأهميته في التجارة العالمية ، أن الساحل الجنوبي لهذه البلاد . يضم ميناء عدن . التي تمتلك المرفأ الجيد الوحيد ، على طول الطريق البحري بين مصر وباكستان بالاضافة الى ميزة موقعه المتوسط على هذا الطريق فقد جعل عدن ، من أعظم موانيء العالم نشاطاً في حركة تموين السفن المارة بالوقود . خصوصاً قبل اغلاق قناة السويس بسبب العدوان الاسرائيلي على البلاد العربية في الخامس من يونيو سنة ١٩٦٧ . وبعد فتح القناة في الخامس من يونيه سنة ١٩٧٥ ، عاد النشاط مرة أخرى الى ميناء عدن . وغيره من موانيء البحر الأحمر .

الكشف عن تاريخ اليمن القديم :

ان كل ما كتب عن تاريخ بلاد العرب ، أو الشعوب العربية ، في العصور القديمة لا يتعدى محاولات جاءتنا نتيجة جهد مضن قام به جماعة المشتغلين بالدراسات الشرقية من لغوية ودينية .

والكتب السماوية : التوراة والأنجيل والقرآن الكريم . تكون مصدراً تاريخياً من أهم المصادر التي وصلتنا . فهي تؤرخ الشعور الديني العربي ، في فترة تبلغ من عمر تاريخ الشرق نحو ألف وخمسمائة سنة . وهذه فرصة لم تتح لشعوب العالم ، ولكن نلاحظ أن الاسلام . حارب الوثنيّة العربية الجاهلية . حرباً شعواء ، كما حارب كل ما يتصل بالجاهلية ، حتى الشعر الذي هو ديوان العرب . قد سخر القرآن

منه ومن قائليه . فاذا كان الأمر كذلك مع اللغة . التي نزل بها القرآن ، فموقفه من لغة الوثنية . يجب أن يكون أمرّ وأشد . لذلك أهمل المؤرخون المسلمون عامدين . رغبة الكتابة في تاريخ العرب . والجزيرة العربية . ففقدوا مصدراً هاماً من مصادرهاالتاريخية ، أعني الكتابة العربية القديمة . التي كانت موجودة على النقوش ، ونتيجة لهذا الاهمال . شحنت كتبهم بالقصص والأساطير . التي لا تمت الى الأسس التاريخية العلمية بصلة كما هو واضح في كتب الطبري وابن الأثير وابن كثير وابن خلدون وغيرهم * وعلى المؤرخ الحديث أن يكون حذراً عند محاولة الاستفادة من هذه الكتب العربية .

ومن أجل ذلك كله . ظل تاريخ اليمن الحقيقي مجهولاً . حتى تنبّه علماء الآثار والمستشرقون في القرن الثامن عشر الميلادي ، الى أهمية بلاد اليمن ، واتجهت أنظارهم نحوها للبحث في آثارها . والتنقيب عن — كنوزها التاريخية ، خدمة للعلم ، ولكن ما لاقاه بعضهم في اليمن . حيث فقدوا ، أو قتلوا على يد الأهالي ، قلل من حماسة أولئك العلماء . للتوغل في تلك البلاد . ودراسة آثارها .

وعلى رغم هذه المخاطر حصلت البعثات العلمية (٢) التي توالت على بلاد اليمن منذ القرن الثامن عشر للميلاد ، من البلاد الأوربية ، على كثير من المعلومات عن تاريخ اليمن القديم وقاموا بنشرها ويقول الدكتور أحمد فخري ص ١٢٥ « لقد بلغ عدد النقوش اليمنية التي عثر عليها العلماء أكثر من خمسة آلاف نقش فيها الكثير من المعلومات عن ممالك جنوب بلاد اليمن » . ومع ذلك فلا تزال الأبحاث التاريخية والأثرية الخاصة بممالك وحضارة اليمن القديم قاصرة ، بل إن بعضها يناقض بعضها الآخر ولا سيما في تحديد أزمان تلك الممالك وأسماء ملوكها .

ولقد كشفت البعثات العلمية . التي توالت على بلاد اليمن . عن أسماء خمس ممالك يمنية قديمة . بالاضافة الى عدد من الإمارات الصغيرة . التي لا تزال المعلومات عنها غامضة . وهذه الممالك هي : مملكة معين (١٤٠٠ — ٨٥٠ ق.م) (٣) ، مملكة حضرموت (١٠٢٠ق.م — ٦٥م) (٤) ، ومملكة سبأ (٨٥٠ — ١١٥ ق.م) (٥) . ومملكة قتبان وأوسان (٨٦٥ — ٥٤٠ ق.م) (٦) . ومملكة حمير — (١١٥ ق.م — ٥٣٣م) (٧) . وقد امتد حكم هذه الممالك نحو ألفي سنة من ١٤٠٠ ق.م حتى سنة ٥٣٣م) .

والواقع أنه منذ القرن الأول الميلادي . أخذت حالة بلاد اليمن الاقتصادية تتدهور . ونتج عن ذلك انهيار الأحوال العامة في تلك البلاد . وأخذ اليمنيون يهاجرون الى الأقطار الأخرى . بحثاً عن مصادر جديدة للرزق .

ولكن ما الأسباب التي أدت الى هذا التدهور في اليمن ؟ هناك في الواقع سببان رئيسيان :

السبب الأول : أن الملاحين اليونان والرومان . عرفوا كيف يستفيدون من اتجاهات الرياح الموسمية في المحيط الهندي . أي الاستفادة من الرياح الموسمية الجنوبية الغربية في تسيير السفن المتجهة من البحر الأحمر الى بلاد الهند مباشرة . والرياح الموسمية الشمالية الشرقية حين عودتها . وقد ترتب على هذا الاكتشاف العظيم . اختصار المسافة بين البحر الأحمر والهند ، وذلك باجتياز الطريق البحري رأساً الى

* راجع : **D.S. Margolioush: Lectures On Arabic Historians**

ساحل ملبار بالهند . بدلاً من التزام الشاطىء العربي . والسير بمحاذاته .

ومع أننا نسمع فيما بين عامي ١٢٠ . ١١٠ق.م . عن رحلات بحرية مباشرة من مصر الى الهند كان يقودها « يودكسوس الكيزيكي » إلا أن طرق الاستفادة من الرياح الموسمية في المحيط الهندي تنسب الى يوناني يدعى « هيبالوس — Hippalus » وكان ذلك في العصر البطلمي المتأخر ، في الفترة ما بين ٩٠ . ٨٠ ق.م . ويبدو أن « هيبالوس » هذا قد تعلم خلال رحلات « يودوكسوس » فن الملاحة المباشرة في المحيط الهندي ، من بلاد العرب الى الهند . بمساعدة الرياح الموسمية الجنوبية الغربية التي تهب صيفاً .

وكان هذا الاكتشاف يعني تخلص التجار اليونانيين والرومانيين من سيطرة الوسطاء العرب في جنوب الجزيرة العربية . كما تخلصوا أيضاً من قراصنة الساحل الجنوبي لبلاد العرب . ذلك الخطر الذي طالما تعرضوا له . عندما كانوا يتحسّسون طريقهم الى الهند على طول هذا الساحل (٨) .

وقد عرف الرومان أهمية هذه التجارة القيمة . التي كانت تعبر البحر الأحمر . كما عرفوا أيضا أهمية ميناء عدن . على طريق الملاحة الى الشرق . فعملوا على حماية التجار من القرصنة البحرية ومن قبيل ذلك أن الامبراطور أوغسطس أمر بقيادة الحملة التي قادها « ايليوس جالوس » في سنة ٢٥ ق.م . وذلك لاشعار عرب الجنوب بقوة الرومان . ولكن هذه الحملة فشلت بسبب المصاعب التي قابلتها . لا بسبب المقاومة (٩) . وقد عاود الرومان محاولة السيطرة على بلاد اليمن . حينما احتلوا ميناء عدن في عهد «كلاوديوس » الذي حكم بين عامي (٤١ — ٥٤م) .

أما السبب الثاني لتدهور بلاد اليمن في ذلك الوقت . فيتمثل في الخلاف المحتدم . والنزاع الدائم بين الحميريين ، ومن تبقى من سلالة الديدانيين وانصراف ملوك حمير الى الاهتمام بالغزو والحروب . واخضاع الأطراف . أكثر من اهتمامهم بالزراعة والعمران . وكان هذا الاتجاه الحربي ، الذي سلكه ملوك حمير . واهتمامهم بتشييد القصور . واستبدالهم مدينة مأرب بمدينة ظفار الاستراتيجية ، من أهم العوامل التي أخرّت اليمن اقتصادياً ، وأثرت بالتالي على عمرانها وازدهارها . ويضاف الى كل ذلك استمرار الهجرة الى خارج اليمن . ولا سيما بعد اهمال السدود وتهدمها .

والنتيجة أن ما أوردناه في هذا من الأسباب والعوامل ، أدى الى سقوط الدولة الحميرية وتدهور بلاد اليمن . وجعل من هذه البلاد معتركاً سياسياً بين اليهودية والمسيحية . فلقد نزح اليهود من فلسطين الى اليمن . بعد أن احتل القائد الروماني « تيتوس Tettos » القدس سنة ٧٠م وحطم هيكل اليهود بها . وبعد فترة من الزمن . تمكن اليهود من السيطرة على مرافق اليمن التجارية . الأمر الذي ساعدهم على نشر دينهم في اليمن . وكان أول من اعتنقه الملك أسعد الكامل (٣٨٥ — ٤١٥م) فيما يرى بعض الباحثين . ثم اعتنقه من بعده ذو نواس (٥١٥ — ٥٢٤م) . وهو آخر الملوك الكبار لدولة حمير .

وقد أدى تعصّب ذي نواس للدين اليهودي الى ايقاعه بنصارى نجران في قصة الأخدود المعروفة في القرآن الكريم بسورة البروج . وذلك بعد أن شكا اليه يهود نجران غلبة النصارى عليهم ، أثر نشوب فتنة بين الجانبين . فقام ذو نواس الى نجران سنة ٥٢٣م وحفر الأخدود وأشعل النيران . ثم خير النصارى بين الرجوع عن دينهم . أو إلقائهم في الأخدود . فأبى الكثير منهم أن يرجعوا عن دينهم ، فأحرقهم في الأخدود .

وقد كان ما أقدم عليه ذو نواس مثاراً لاستنكار معتنقي المسيحية في أوربا والحبشة . وأصبحت اليمن من بعد هذا الفعل . مسرحاً للنزاع والحروب بين اليهود في اليمن . وعلى رأسهم ذو نواس ، وبين المسيحية ومن ورائها قيصر الروم . ونجاشي الحبشة . فقد كتب قيصر الروم الى نجاشي الحبشة — وهو أيضاً على دين النصارى — أن يجرد حملة عسكرية للقضاء على ذى نواس وأتباعه من اليهود في اليمن . فأرسل النجاشي حملة تتكون من أربعة آلاف جندي بقيادة أرياط . وجرت بين الفريقين معارك ضارية . انتصر الأحباش في نهايتها . وألقى ذو نواس بنفسه في البحر (١٠) .

وهكذا انتهت دولة الحميريين . واستولى الأحباش على اليمن سنة ٥٢٥م . وفي خلال هذه الفترة قام أبرهة بن صباح الأشرم — وكان أحد قادة جيش الحبشة . بثورة ضد النجاشي في اليمن فقتل القائد أرياط وأعلن نفسه ملكاً على اليمن (١١) . وأبرهة هذا هو الذي بنى كنيسة « القليس » بصنعاء وأرغم الناس على الحج اليها . بدلاً من البيت الحرام . وهو أيضاً صاحب قصة الفيل المذكورة في القرآن الكريم . وكان متحمساً للنصرانية . ودام حكمه على اليمن ثلاثاً وعشرين سنة ثم خلفه ابنه يكسوم . ثم ابنه الآخر مسروق . الذي انتهى حكمه لليمن سنة ٥١٩م . عندما قام سيف بن ذي يزن ، بثورته المشهورة ضد الأحباش .

وفي خلال الأربع والسبعين سنة ، التي حكم فيها الأحباش اليمن ، قامت حروب طاحنة بين أمراء اليمن ، وقوات الاحتلال الحبشي . وانتهز سيف بن ذي يزن . فرصة ضعف مسروق الحبشي ، فأخذ يستنهض العرب ضد الأحباش . رغبة في تخليص البلاد من الاستعمار الأجنبي . واستنجد بكسرى أنوشروان — ملك الفرس — فأمده بحملة قوامها ثلاثمائة رجل بقيادة (وهرز) ، وأدت هذه المساعدة الى قتل مسروق وطرد الأحباش من البلاد (١٢) . وتولى ابن ذي يزن أمر اليمن من قبل كسرى ملك الفرس . وقد وفدت الى سيف بن ذي يزن الوفود العربية ، ومنها وفد مكة المكرمة ، الذي تقدمه عبد المطلب . جد النبي محمد صلى الله عليه وسلم . وكان ذلك قبل البعثة النبوية بنحو عشرين عاماً .

وبعد وفاة سيف بن ذي يزن ، تولى حكم اليمن المرزبان بن وهرز . من قبل كسرى . وجاء بعد ذلك التيجان بن المرزبان . ثم خسرو بن التيجان . ثم باذان ، الذي ظل والياً على اليمن حتى جاءت البعثة النبوية سنة ٦٢٨م ، فدخل مع أهل اليمن في الاسلام .

وما بزغ نور الاسلام ، حتى انتقل مركز الجزيرة الى الشمال ، وصارت حوادث التاريخ الاسلامي بعد ذلك تجري من مواطن شمالية . وقام الحجاز مقام اليمن . واليه آلت مكانة ذلك القطر الجليل . وطوال العصور الوسطى ، كان شأن اليمن ضئيلاً ، وأموره ثانوية في نظر حكومات الخلفاء المتعاقبة . لأنها أمور قطر سحيق ، قليل الأثر في حياة الدولة . أما أهل اليمن الذين بقوا في بلادهم . والذين خرجوا منها بعد الاسلام فقد كان لهم شأن كبير في الحضارة الانسانية بصفة عامة . وفي الحضارة الاسلامية بصفة خاصة . كما يتضح ذلك فيما يلي من الصفحات .

الأثر الحضاري لليمن

١ — ما قاله المؤرخون القدامى عن بلاد اليمن :

ان سمعة اليمن الحضارية ، التي اهتم بها المؤرخون والاخباريون قد استمدتها من تلك الحقبة الزمنية

التي حكمت فيها الممالك الخمس التي سبق ذكرها . فسميت بلاد اليمن قديماً بأسماء تدل على أنها كانت ذات حضارة يانعة ومزدهرة . فقد ذكرتها التوراة باسم « العربية الغنية » . وسماها الرومان : « العربية السعيدة » . وسماها الفراعنة : « البلاد المقدسة » . وذكرها الاخباريون باسم : « بلاد القصور » كما سماها اليونانيون « الأرض الخضراء » (١٣) .

ويصف استرابو أهل اليمن بقوله : « انهم أغنى العرب . يقتنون الرياش الفاخرة . ويتمتعون بكل أسباب الرخاء والترف ، ويكثرون من آنية الذهب والفضة . والفرش الثمينة . ويزينون جدران منازلهم بالعاج والذهب والفضة والأحجار الكريمة » .

ويقول عنهم أغاثر سيدس : « انهم أغنى أهل الأرض . وسبب غناهم تجارتهم بغلات بلاد العرب والهند . . . . ولهم سفن ضخمة تسير في المحيط الهندي . ومراكب تسير في الأنهر يصلون بها بابل » .

ويقول ارستنيس : « إن بلاد اليمن . هي بلاد ثروة ورخاء عجيبين . وهي موطن اللبان والبخور والطيوب الأخرى ، وان أهلها يحبون الحرية . ويتمتعون بها كل التمتع » .

ويقول هيرودوتس : « ان بلاد اليمن كلها كانت تفوح بالعطور والطيوب . لأنها كانت البلاد الوحيدة التي تنتج المر واللبان والقرفة واللادن » .

ويعتبر العلامة أبو محمد الحسن بن أحمد الهمداني من طليعة المؤرخين والجغرافيين العرب . الذين نقلوا الينا الكثير عن حياة اليمن قبل الاسلام . وما وصلت اليه قديماً من حضارة ورقي في ميادين الزراعة والصناعة والتجارة والعمران . وفي كتابيه : « صفة جزيرة العرب والاكليل » الكثير مما شاهده وقرأه من آثار سبأ وحمير على الحصون والقصور والمعابد . وما شاهده من صهاريج المياه والقنوات والأبرج وتماثيل الرخام والبرنز . وجلاميد الصخر المنحوتة نحتاً فنياً مدهشاً . الى غير ذلك من زخرفة الحيطان . وسقوف الأبنية والمعابد .

هذا طرف مما ذكره المؤرخون والاخباريون عن بلاد اليمن في العصر القديم . والواقع أن هذه البلاد قد وصلت في ذلك العصر الى أوج حضارتها في بداية الألف الأولى قبل الميلاد ولكننا نجهل كثيراً المراحل السابقة التي مرت بها الحضارة اليمنية . قبل وصولها الى تلك الحقبة المتطورة .

والمصادر التي تحدثنا عن الحياة الاقتصادية والتشريعية والادارية . للممالك التي ظهرت في بلاد اليمن قديماً . انما هي نقوش فقط . وقد احتوت هذه النقوش على قوانين وأنظمة ومعلومات عامة ووثائق تتصل بالاهداء الى الالهة والبناء والعمل . وهناك وثائق أخرى وصلت الينا تتصل بالزراعة وجباية الأموال . وهي تحدثنا حديثاً غير مباشر عن التشريعات والأنظمة التي كانت سائدة في تلك البلاد . ومنها تبين لنا أن الزراعة كانت العمود الفقري للحياتين السياسية والاقتصادية .

ونجد في هذه النقوش أيضاً أخبارا تتصل بالحاجة الى العناية بالمسائل العسكرية . كما نقرأ شيئاً عن اللاهوت . وأثر الحياة الدينية في الحياة العامة للدولة . وهذه المصادر مهمة جداً وجديرة بالاعتماد عليها لأنها لم تتغير . ولأنها معاصرة للأحداث التي نتكلم عنها . غير أن عباراتها الموجزة تجعل فهمها عسيراً جداً . كذلك يلاحظ أن النقوش العربية الجنوبية تكتفي بذكر الخطوط الرئيسية للأعمال الاجتماعية والاقتصادية والأنظمة السياسية والادارية ولا نجد فيها تفصيلاً لكل هذه الأنظمة .

ومما يلفت النظر أيضاً ، أننا لم نعثر حتى اليوم ، في النقوش الجنوبية إلا على القليل من الاشارات المتصلة بالتعريفة الجمركية ، أو القوانين التجارية ، على رغم كثرة طرق المواصلات في تلك البلاد ، على حين نجد بعض المؤلفين الكلاسيكيين يتركون لنا بعض الأخبار الخاصة بهذا الموضوع .

وبعد ، فاننا نعلم من الخطوط العريضة التي اطلعنا عليها ، والخاصة بممالك اليمن القديمة ، وسائر الدول المتفرعة عنها ، ان الحضارة التي عرفها العرب باليمن ، تعد من أقدم الحضارات العالمية ، وأن بني قحطان من الساميين كانوا من قادة الحياة المتطورة في بداية معرفتنا للتاريخ .

ب - نشاط اليمنيين في الزراعة :

ولكي نعطي صورة أوضح عن هذه الحضارة نقول : ان الزراعة كانت عند اليمني أس الحياة وعصب الازدهار اللذين شهدتهما البلاد طوال خمسمائة وألف سنة ، وأمدت العالم بموجات فكرية رائعة مهدت — مع بعض الحضارات القديمة الأخرى — لعالم اليوم .

وكانت أرض اليمن محط آمال اليمنيين وعنايتهم ، حتى أن القتبانيين وضعوا منذ القرن الثامن قبل الميلاد ، قوانين دقيقة لاستغلال الأراضي الزراعية وأحسن المكربون قبلهم التخطيط لاستغلال الأراضي (١٥) ولا أدل على عناية أهل اليمن بالزراعة من ادراك مشرعي البلاد لهذه الحقيقة ، فأفردوا للمزارعين طبقة خاصة ، وذلك عند تقسيمهم لطبقات المجتمع ، ونتيجة لانشغالهم بالزراعة فضلوا السلم على الحرب ، وأقاموا السدود والعمران في طول البلاد وعرضها ، وأهم هذه السدود وأكثرها شهرة سد مأرب ، ويسمى بسد العرم أو سيل العرم ، وهو أعظم سدود العرب وأشهرها ، وقد كثر ذكره في أخبار العرب وأشعارهم ، واليه أشار القرآن الكريم* ويقول العلامة الدكتور جواد علي واصفاً هذا السد : « ان هذه الأعمال الهندسية التي قام بها أهل اليمن للاستفادة من مياه الأمطار ، هي من أهم المشروعات العالمية ، التي قام بها العالم في ذلك الحين ، انها ثورة في عالم الهندسة والتفكير ، مكّنت الانسان من الاستفادة من الطبيعة » ، وقد ظل هذا المشروع العظيم مصدر خير ورفاهية لليمن ، ولسنا نجد في التاريخ القديم سوى بلاد قليلة فكرت في مثل هذه المشروعات الحيوية للتحكم في الطبيعة ، والاستفادة منها في خدمة الانسان ، فقد تمكن أهل اليمن بفضل هذا السد من تحويل منطقة (أذنة) ووادي الخارد الى جنات هي مثل حي يرينا قدرة الانسان على الابداع متى شاء (١٦) .

وناحية أخرى للمزارع اليمني العربي ، تجعلنا ننظر اليه نظرة الاعجاب والاعتزاز ، انه استطاع أن يبني في المناطق الممطرة والمدرجات الرفيعة في فن الهندسة المعمارية ، يبنيها من أعلى الجبل الى أسفله ، يبنيها بصبر وتأن ليستثمر كل شبر من أرضه ، هذا العربي اليمني بعمله هذا دل على أنه حافظ لقوانين هذه الخدمة الشريفة بالتوارث ، ملماً بالنواحي الميترولوجية هنالك ، بل تعداه الى الغوص في النواحي العلمية الدقيقة للمزروعات فعرف أنواعها ، وما تتطلبه من النسب في التربة والماء ، وكمية الاشعاع الشمسي ، أي أنه كان يعرف أنواع المزروعات التي تناسب كل ارتفاع ومناخ ، وتراه في المناطق الداخلية ، قد حفر الآبار العديدة الى أعماق كبيرة ، ورفع المياه الجوفية المتجمعة ، فحول المناطق التي تكثر بها الآبار الى بساتين غناء بفضل جده ، ومعرفته لأصول الزراعة .

---

*بقوله تبارك وتعالى لقد كان لسبأ في مسكنهم آية جنتان عن يمين وشمال كلوا من رزق ربكم واشكروا له بلدة طيبة ورب غفور . فأعرضوا فأرسلنا عليكم سيل العرم وبدلناهم بجنتيهم جنتين ذواتي اكل خمط واثل وشيء من سدر قليل . ذلك جزيناهم بما كفروا وهل تجازى الا الكفور .

جـ ـ المعادن والصناعة بأنواعها :

وكما اشتهرت بلاد اليمن قديماً بالزراعة والري . اشتهرت كذلك بمعادنها وجواهرها . فقد كانت فيها مناجم للذهب والفضة وكان ذلك من أهم أسباب طمع الطامعين فيها في ذلك العهد . وقد ذكر الهمداني . في كتابه « صفة جزيرة العرب » . كما ذكر ياقوت في معجمه الكثير من مناجم الذهب في بلاد اليمن ، ولكن الى الآن لم تكتشف تلك الثروة المعدنية . وربما كشف عنها في المستقبل القريب .

والمعتقد أن اليمني أتقن صناعة المعادن التي حصل عليها من بلاده . أو التي استوردها من الحبشة والهند وغيرهما . ومن ذا الذي لم يقرأ في الأدب العربي القديم . شعره ونثره وصفاً للمهند اليماني ؟ ومن ذا الذي لم ير الى يومنا هذا يمنيا يتحلى بجنبيته (خنجره) المصقولة ؟ ان ذلك يؤكد أن صناعة الفولاذ المصقولة، هي من تقاليد اليمن العريقة . وأي زائر وصل الآن صعده شمالاً . لم يلفت نظره أمر استخراج الحديد وصهره بالطرق القديمة الموروثة ؟ الواقع أن صناعة الحديد في اليمن . هي الصناعة الوحيدة التي استمرت ولم تندثر مع الأيام .

وقد تحدث أغاثر سيدس واسترابو عن فن التعدين في اليمن فقالا : « ان اليمنيين كانوا يجيدون تشكيل الحديد والفضة والذهب ، ويدل على ذلك نقودهم وهداياهم . التي صنعت من هذه المعادن على شكل تماثيل . كذلك أوانيهم المصنوعة من الذهب والفضة » . . . ولقد صنع اليمنيون الأواني المنزلية والأطباق الفضية الجميلة ، والأسرة والموائد . التي أثارت اعجاب استرابو وجعلته يسهب في الكلام عن هذه الأشياء ، وكذلك كانوا يصنعون السكاكين ويتقنون صنعها . ويجعلون مقابضها من معدن المسني . وهو من الصناعات التي تتطلب مهارة وذوقاً فنياً .

أما أعمال الدباغة فكانوا يتقنونها الاتقان التام . وبخاصة جلد الفهود . وكان لمنسوجات اليمن من القطن والصوف شهرة عالمية . وكانت تباع في الأسواق بأسعار مرتفعة لجودة صناعتها .

هذا بالإضافة الى الصناعات التقليدية . التي تقوم على بعض أصناف التجارة كالبخور واللبان والطيوب وغيرها . وكان ذلك مشهوراً عنها بين الأمم القديمة . لا يشاركها فيه أحد . مما أثار حسد بعض الأمم عليها وغيرتهم منها .

د ـ اهتمام اليمنين بالتجارة واثرها :

وكما أن اليمن القديم كان له شأنه الكبير في كل من الزراعة والصناعة كذلك كان اشتغال أهله بالتجارة قد فاق كل وصف . وعلى الرغم من أن العمل في هذا الميدان ليس سهلاً . فان نجاح اليمني في هذا المضمار دل على أنه كان انساناً ذا قدرات ذاتية تكمن في نفسه ، لأن العمل في هذا الميدان على مستوى عالمي . يحتاج الى دراية بعلوم وصفات عدة منها : الادارة ومعرفة اللغات و « الاتكيت » . ومعرفة السلع والأنواع . ومعرفة الطرق والمسافات ومعرفة حاجة البلدان لأنواع السلع التجارية . والصبر والحيلة في الأمور . والحكمة في اختيار الشركات أو المتاجرة الفردية . وكل هذه الصفات التي اتصف بها اليمني في تلك العصور . هي التي مكنته من أن يحتكر التجارة العالمية أكثر من خمسمائة وألف سنة .

ولقد جاء وقت على اليمنيين انغمسوا فيه في ميدان التجارة ، حتى أصبحت المورد الرئيسي للبلاد . ولهذا خطره لأن اعتماد الأمة أو الدولة على مورد واحد فيه خطورة على مستقبلها فبعد أن تحولت طرق

التجارة عن بلاد سبأ ومعين الى بلاد حمير الساحلية ، أدى ذلك الى انهيار الدولتين بعد أن أهملتا أمر الزراعة .

وبعد أن انغمس اليمنيون في العمل التجاري . أصبحت بلادهم رأسمالية وطغت عليهم ثروتهم المالية . فبذلوا المال الكثير في سبيل ارضاء شهواتهم . مما جعل كتاب الغرب يتعجبون لما يرون ومـــا يسمعون ، فهيرودوتس – قبل المسيح بنحو أربعمائة سنة يصف بلاد العرب السعيدة بأنها « من أغنى بقاع العالم » .

ولقد افتتن التجار الأجانب بالتجار اليمنيين ، وسعوا الى معاملتهم والارتباط مع حكومات الجنوب بصلات تجارية . يقول العلامة الدكتور جواد علي (١٧) : « لقد شهد التاريخ زيارات على مستوى القمة بقصد التجارة كزيارة ملكة سبأ الى الملك سليمان في أورشليم ، بهدف توثيق العلاقات التجارية للطرفين ، وتسهيل التعامل التجاري ، لا كما ذهب البعض الى أن سبب زيارة الملكة بلقيس الى أورشليم هو مجرد طلب الحكمة » . *

وكان من عوامل اتساع العلاقات التجارية بين اليمن وغيرها من الأمم . ولعهم بالمنسوجات الراقية . ورغبتهم المتزايدة في العطور والطيوب . فسارع اليمنيون الى رفع أسعارها وبخاصة اللبان . وكذلك زادت الحكومات اليمنية المكوس والضرائب التي يتقاضونها على البضائع الأجنبية التي تمر ببلادهم (١٨) .

ولم تقتصر تجارة اليمن على المنتجات المحلية التي أهمها البخور واللبان والطيوب . وبعض الأحجار الكريمة كالعقيق . بل كان ما يحصل عليه تجار اليمن من عملية « الترانسيت » لا يحصى . حتى بعد أن كشفت البلاد الغربية سر الخطوط التجارية في البحر العربي والمحيط الهندي ، ذلك لأن هذه التجارة كانت تخضع لقوانين علمية اتبعتها الحكومة القتبانية من بينها مبدأ احتكار التجارة والسيطرة عليها . فجعلت أمر الاستيراد والتصدير في يدها .

ولقد استعان اليمنيون بأصدقائهم الفينيقيين القريبين منهم لغة . زمناً طويلاً لبيع سلعهم ، وكان العرب يتنافسون مع البابليين للاتجار مع الهند . وظلت علاقاتهم التجارية على أشدها مع الفينيقيين ، حتى عرفوا أسرار تجارة (الترانسيت) وأتقنوها ، ومع هذا بقي اليونانيون والرومانيون يحسبون أن جميع البضائع التي تاجر بها اليمنيون . كانت من حاصلات بلادهم . فقد كان حرص التجار على الاحتفاظ بأسرار تجارتهم ومواردهم من الحبشة والهند عظيماً . وكذلك كان الاحتكار عندهم مضبوطاً دقيقاً . ومما ساعد على صيانة هذه الأسرار . كون اليمن تقع في حصن طبيعي يقيها طمع الفاتحين ، لأن الصحاري الشاسعة . والأراضي الوعرة المحيطة بها . والممرات الصعبة في الجبال . كل ذلك كان من عوامل حماية اليمن من الطامعين فيها بثروتها الخيالية . وابتكارها للسلع المتعددة .

الأسواق التجارية :

كذلك تجدر الإشارة إلى الأسواق التجارية ، التي كانت تعرض فيها مواد التصدير من المصنوعات والمزروعات ، كانت تقع في أهم المدن اليمنية ، وفي مستعمرات اليمن التي تقع غالباً على الخطوط البرية والبحرية (١٩) ، وكذلك الممالك التي قامت في مختلف أنحاء الجزيرة العربية على أطراف العراق . وعلى الخليج العربي ، وفي نجد ، وفي صحراء سوريا والأردن ، لم تكن في الأصل سوى مستعمرات

* قصة « بلقيس » مع النبي سليمان عليه السلام وردة في صورة النمل . حيث تناولتها – الآيات من ٢٠ – ٤٤ .

عربية يمنية . تطورت الى مستوى الممالك في وقت من الأوقات . وما آثار البتراء — وهي في الأصل احدى مراكز التجارة اليمنية — إلا نموذجاً لما وصلت اليه حضارة اليمن قبل الاسلام . في هذه المراكز المعدة لتوزيع تجارتها في الشمال (٢٠) .

ومن الأسواق المشهورة . التي كانت تمر فيها الطرق التجارية المتجهة الى الشمال . سوق مدينة صعدة التي كان يقصدها التجار من كل البلاد . وكانت بها مصانع الأدم والجلود والحديد . والسوق التي كانت قائمة في سحول والتي كانت تعرض فيها الثياب السحولية المشهورة . وكذلك سوق مرياط في حضرموت . وهي من أضخم الأسواق . لما كان يعرض فيها من اللبان . وقد أصيبت هذه الأسواق بالكساد والخراب . عندما تحول الطريق من البر الى البحر . وانتعشت على حسابها الأسواق والمدن البحرية . وأصبح التجار الحميريون سادة التجارة آنذاك .

أما بالنسبة للأسواق الخارجية . على طول الخطوط البرية والبحرية . فكانت أحسن حظاً من أخواتها داخل بلاد اليمن ، فقد صارعت الزمن . وحفظت وجودها . نذكر منها ديدان مثلاً — التي ذكرت مراراً في التوراة — فقد كانت واحة في شمالي الحجاز (٢٢) . وظلت حقبة من الزمن المقر الرئيسي لأهل سبأ في الشمال . ولا تزال موجودة باسم (العلا) .

ويدل على مدى معرفة اليمنيين بفنون التجارة . أنهم كانوا يرسلون سفراء تجاريين ليقيموا في البلدان الأجنبية . كما حدث في مصر مثلاً ، إذ وجد نقش على تابوت في الجيزة . مكتوب بالخط العربي الجنوبي . وباللهجة المعينية ومؤرخ سنة (٢٦١) ق.م . ويدل هذا النقش على أن معينياً اسمه (زيد آل زيد) كان يشتغل بالكهانة . في أحد المعابد المصرية . وكان يستورد المر والطيب من بلاد اليمن ، ويصدر اليها — على سفينة كان يملكها — أثوابا جميلة من البز المصري (٢٣) .

آثار التجارة على اليمنيين :

كان لاشتغال اليمنيين بالتجارة عدة قرون . آثار متعددة منها :

١ — ان التجارة هيأت لليمنيين نوعاً من الانفتاح . بل الاستفادة من خبرات غيرهم في مجالات التشريع والاقتصاد وغيرهما . ويدل على ذلك أن الدولة السبئية بدأت ثيوقراطية . وانتهت علمانية . وحدث ذلك بالضبط لدولة معين (٢٤) . ومعلوم أن الحريات في الجو العلماني تكون أوسع وأكثر بل إن الانتاج والانفتاح يكونان أشمل . وقد خطت معين في ذلك أوسع الخطوات إذ قررت مبدأ اللامركزية في ولاياتها . حتى لا يعمل الروتين على شل الانتفاضة الشعبية والاقتصادية التي شهدتها البلاد آنذاك (٢٥) وكانت سياسة الانفتاح التي شهدتها البلاد في ذلك العصر . من أروع سمات التعاون بين الدين والاقتصاد القومي المتمثل في التجارة . فاتحدت بعض القبائل في ظل هذا التعاون . الذي يحق لنا أن نسميه تعاوناً ثيوقراطياً دينياً . وقد شمل نواحي الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية (٢٦) .

٢ — أما أثر اشتغال اليمنيين بالتجارة في النواحي النفسية . فقد كان بارزاً وعميقاً . ذلك أن اليمنيين كغيرهم من العرب مع حبهم الحرية التي كانت هي الأمر الوحيد الذي اتفق لهم أن يتمتعوا به لم يرضوا بالاهانة ؛ بل . حاربوا بضراوة كل من حاول استعبادهم أو النيل منهم (٢٧) . لقد عاشوا بنفسيات رائعة متألقة . في ذلك الجو الذي يفوح بعبق الحرية وأريجها ، وفوق ذلك أمدتهم التجارة . بنوع من

الراحة النفسية ، والجو الشاعري . إذ اكتسبوا من الأقوام الأخرى فن العمارة والحدائق . حتى أن بطليموس الجغرافي ذكر أنه في بلاد اليمن مائة وسبعين (٢٨) مدينة . وحدائق كثيرة . وبيوت لهو منتشرة (٢٩) . وهذا دون شك له أثر عظيم في نفسية الأهالي بوجه عام . وقد أشار الدكتور فيليب حتى الى ذلك (٣٠) .

٣ – وهناك أثر ثالث نجم عن التجارة . وهو الثراء العريض الذي عم البلاد ، وتحدث به الصديق والعدو على السواء . كما ورد ذلك في أقوال الكتاب والمؤرخين . التي سبق ذكرها .

٤ – وأثر رابع هو الفنون ، إذ نلاحظ أن بعض الفنون ليست من بلادهم . ولا من مبتكراتهم ، يقول الدكتور فيليب حتى (٣١) : « اننا لا نعرف زماناً ولا بلاداً عبرت فيه العبقرية السامية عن نفسها في هذا السبيل الفني ، ولكن الاكتساب الفني بفضل الاختلاط . وكثرة الأشعار عن اليمنيين . جعلت هذا الأثر واضحاً في النقوش ، ومنعكساً على الحياة العامة » .

وهذه النقوش التي استخدمها اليمني مليئة بالمعاني والرموز ، بسيطة التفصيل والتنسيق شاعت فيها الأشكال الهندسية شيوعاً مدهشاً . واستعمل اليمني الألوان استعمالاً فطرياً بسيطاً (٣٢) . أما النحت فقد كان راقياً . ووصل في الصياغة الى مستوى عالمي من الرقي ، كما يظهر ذلك في الأواني الذهبية والفضية الباقية (٣٣) .

ولست هنا بصدد حصر كل الآثار التي تركتها التجارة في اليمنيين . بل ذكرت ذلك على سبيل المثال لأن تعلمهم اللغات الأجنبية والحسابات والصيرفة وغيرها تدخل تحت هذه الآثار المتعددة .

انتشار اليمنيين خارج بلادهم وآثاره :

نعلم من الخطوط العريضة التي اطلعنا عليها . والخاصة بممالك اليمن القديمة . ان الموجات البشرية التي صعدت من الجنوب ، وانتشرت في أنحاء الشمال – في شبه جزيرة العرب – جاءت من بلاد اليمن ، منبع القحطانيين العرب .

وأصبح من الواضح لدينا اليوم . أن الممالك المتحضرة ، التي قامت في أنحاء الجزيرة العربية ، على أطراف العراق . وفي نجد . وعلى الخليج العربي ، وفي صحراء سوريا ، وفي شرقي الأردن ، لم تكن في الأصل سوى مستعمرات عربية يمنية ، تطورت الى مستوى الممالك في وقت من الأوقات . وتركت لنا أخبار حضارتها وآثارها الرائعة .

لم يقف انطلاق عرب اليمن القدامى عند هذا الحد . فبعد أن وصلت (خزاعة) الأنصار الى يثرب . والغساسنة الى الشام . والعرب العدنانيون الى الحجاز ، هاجر من عرب خزاعة ومن العدنانيين الكثيرون الى شرقي افريقية . والى شمالها ، وأحفاد الجميع لا يزالون بها . ونشير فيما يلي الى آثارهم في كل مكان نزحوا اليه :

اولاً : آثارهم في الشاطىء الشرقي لافريقية والحبشة :

يكون عرب اليمن جاليات كبيرة في دول الشاطىء الشرقي من افريقية ، بما في ذلك أريتريا والصومال والزنجبار ، وقد توغلوا في داخل أفريقية حتى وصلوا الى غربها . يقول بعض المؤرخين وعلى رأسهم

(جلازر) في كتابه « الأحباش » : « ان أصل الأحباش من جنوب الجزيرة العربية هاجروا الى العدوة الافريقية لأسباب كثيرة (٣٤) .

والواقع أن الكوشيين – وهم القبائل الرعوية الحامية . التي تكون العنصر الغالب من سكان شمالي الحبشة قد تعرضوا الى تغير ثقافي سببه هجرة القبائل السامية اليهم منذ القرن العاشر قبل الميلاد تقريباً . والقبيلة السامية ذات الأثر البارز في تاريخ الحبشة هي قبيلة (حبشت) التي سميت البلاد باسمها ، ثم قبيلة (الجعز) ، التي سادت لغتها ، وغدت اللغة الأدبية للمسيحية فيما بعد . لذلك يمكن أن نقول : « أن هجرة الساميين لم تكن هجرة لقبائل بدوية . وانما لجماعة من الزراع المتحضرين الذين ألفوا الاستقرار . وكانت لهم نظمهم الاجتماعية وعناصر حضارتهم العريقة .

ولقد أدخل العرب في تلك المناطق الحضارة السبائية المعتمدة على الوسائل الصناعية كوسائل الرى المتقدمة في عمل الخزانات والسدود ، وشق القنوات . وزراعة سفوح الجبال – التي كانوا يتقنونها . كما أدخلوا استعمال المعادن . وبعض النباتات الجديدة . واستخدموا الأحجار في البناء ، هذا بجانب ادخال نوع من التنظيم الاداري والاقليمي . وفن الكتابة . ومن ثم أصبحت المناطق التي استقروا فيها . مراكز لنشر الحضارة .

ولقد عثر على أثر قديم لهذا العنصر السامي في مدينة تسمى « آرا » وهو بعض أحجار لمعبد إله الشمس . وعليها كتابات حميرية . ترجع الى القرنين السابع والخامس قبل الميلاد (٣٥) .

وعلى رغم أن المهاجرين السبئيين . هاجروا الى الحبشة ومعهم نساؤهم فانهم لم يلبثوا أن اختلطوا بالقبائل الحامية وصاهروها . وكان من نتيجة هذا الامتزاج ، نشأة مملكة أكسوم حيث برز بيت من البيوت الاقطاعية الوثنية وتولى الزعامة . وأسس هذه المملكة التي يرجح أنها قامت في القرن السابع قبل الميلاد في الجبال . ثم امتد سلطانها في الوديان . وتعتبر مملكة أكسوم المملكة الحبشية الأولى التي استطاعت أن تكون حضارة وطنية . متأثرة بالحضارة السبئية السامية و بالحضارات الأخرى كالحضارة المصرية القديمة . وحضارة البجة وغيرهما . غير أن أبرز عنصر في حضارة أكسوم . هو العنصر السبئي الذي اشتقت منه أصلاً (٣٦) .

والمعروف أيضاً أن هؤلاء اليمنيين . عبروا باب المندب الى وادي النيل (٣٧) ثم الى مصر في العصور الأولى ، وأثبت بعض العلماء أن اللغة الفرعونية ، تدين للسامية بكثير من ألفاظها . وهناك معجم ألفه العالم المصري الدكتور أحمد كمال . به مئات من الكلمات المشتركة بين العربية والكتابة الفرعونية الديموطيقية .

ثانياً : آثارهم في الاسلام والدولة الاسلامية :

هذا ونعتقد أنه من العناصر التي سخرها الله سبحانه وتعالى لسرعة انتشار الدين الاسلامي الحنيف دخول أهل اليمن في الاسلام دون تردد ، ذلك لان الديانات الوثنية في اليمن كانت الى حد كبير موحدة ، اذ كان أصحابها من أتباع (ذي سموت) أي إله السماء يعبدون ثالوثا سماوياً هو : « الشمس والقمر والزهراء » أى أن عبادتهم عبادة نجوم (٣٨) .

والتفسير العنصري لسرعة اعتناق أهل اليمن للاسلام . قد يكون أقوى من ميلهم للتوحيد وهو أن اليمن في القرن السادس الميلادي . كان موزعاً من الناحية الدينية بين الزرادشتية الفارسية . واليهودية الدخيلة ، والنصرانية المفروضة فجاء الاسلام عربياً . وكان من أهم من اعتنقوه ونصروه اليمنيون في المدينة (يثرب) من الاوس والخزرج . فهم الذين آووا النبي صلى الله عليه وسلم ونصروه في حروبه وغزواته . حتى ثبت دين الله في الأرض .

وهكذا انضمت الى الاسلام طاقة اليمن الضخمة في مجال الفكر والنشاط وسعة الاطلاع والفتوحات . اذ كان اليمني في عهد دولة حمير قد تحول الى محارب وفاتح ، كثير المغامرات العسكرية والفتوحات والاستيطان في البلاد البعيدة .

وحينما دعا أبوبكر رضي الله عنه الى الجهاد . وصل الى المدينة في يوم واحد من اليمنيين عشرون ألف مقاتل . ومعهم سلاحهم وذخيرتهم ، ومؤنتهم فبعث بهم أبوبكر الى العراق والشام ، وبعد ذلك شاركوا في فتح مصر وافريقية والاندلس ، فكأنهم أرادوا أن يعوضوا تخلفهم عن الزعامة السياسية بأمجاد جديدة يتوجون بها هاماتهم .

ولما كانت ثورة الأمصار الاسلامية على الخليفة عثمان رضي الله عنه سنة ٣٥ هـ . جاء في الوفد المصري – الذي اتجه الى المدينة – من اليمنيين : عبد الرحمن بن عديس العلوي ، وكنانة بن بشير التجيبي ، وسودان بن أبي رومان الاصبحي ، ودرع بن يشكربن أبرهة ، ويقول الكندي (٣٩) : « ان هؤلاء هم الذين قتلوا عثمان وبايعوا عليا وعادوا الى مصر » .

وعلى الرغم من أن اليمنيين – كما يبدو لم يكن لهم شأن ايجابي في هذه الفتنة . الا أن الحقيقة الملموسة توحي ، بأن اليمنيين كان لهم القسط الأكبر فيها ، فان العلاقة بين ابن سبأ الصنعاني (٤٠) وبين من أجابوا دعوته في الامصار المختلفة – وبخاصة في مصر – تدل دلالة واضحة على أن اليمنيين كان لهم اليد الفعالة ، في قتل الخليفة عثمان رضي الله عنه مدفوعين بحبهم وولائهم لعلي رضي الله عنه – وآل بيته (٤١) .

ولما حدثت الفتنة بين علي ومعاوية بن أبي سفيان . جاهدت همدان مع علي في صفين . ويعتبر ما قاله أمير المؤمنين نفسه دليلا على ذلك فقد قال أيام صفين : « يا معشر همدان أنتم درعي ورمحي ، والله لوكنت بواباً على باب الجنة لادخلتكم قبل جميع الناس ما نصرتم الاالله تعالى ، وما أحببتم غيره » فقال سعيد بن قيس ، وزياد بن كعب : «أحببنا الله واياك ونصرنا الله واياك ، وقاتلنا معك من ليس مثلك ، فارم بنا حيث شئت » (٤٢).

ويعتبر مالك بن الاشتر النخعي (٤٣) اليمني . من الأمثلة البارزة التي أسهم في حروب علي بن أبي طالب . وقد أبلى بلاء حسنا معه في موقعتي الجمل وصفين . ويدل موقفه من التحكيم على مقدار اخلاصه وتفانيه في الحصول على النصر . ويمكن الرجوع إلى ما قاله عند ما رفع جند معاوية المصاحف ووافق جند العراق على التحكيم (٤٤).

ولقد كان البراء بن وفيد العذرى الهمداني (٤٥) من الأمثلة الواضحة التي تدل على حب اليمنيين لاظهار كلمة الحق . واغاثة المظلومين والضعفاء ، فقد حارب البراء هذا مع معاوية بن ابي سفيان في موقعة صفين سنة ٣٧هـ ، مما يدل على أن بعض اليمنيين قد انضم الى معاوية . كما انضم بعضهم الاخر

الى علي رضي الله عنه ولكن البراء قد نقم على معاوية منعه ماء الفرات على أصحاب علي لما سبق عليه صفين فقام البراء قائلا لمعاوية : « سبحان الله العظيم . حين سبقتموهم الى الفرات . تمنعونهم . وان فيهم العبد والأجير والأمة . ومن لا ذنب له . هذا والله أول الجور . لقد بصرت المرتاب . وشجعت الجبان . وحملت من لم يرد قتالك على كتفيك » .

فقال معاوية لعمرو بن العاص : «أكفني صديقك الهمداني حتى لا يفسد على عسكري فقام عمرو فأغلظ القول الى البراء . فأنشد البراء قصيدة جاء فيها :

فلست بتابع دين ابن هند	طوال الدهر ما أرسى حراء
وقد ذهب العتاب فلا عتاب	وقد ذهب الولاء فلا ولاء
وقولي في حوادث كل أمر	على عمرو وصاحبه العفاء
ألا لله درّك يا ابن هند	لقد ذهب الحياء فلا حياء

وخرج بعد ذلك البراء من صفوف جند معاوية . واتجه إلى علي رضي الله عنه حيث حارب معه حتى قتل (٤٧) .

ويذكر المؤرخون ان الخليفة معاوية بن أبي سفيان (٤١ – ٦٠) مؤسس الدولة – رفع عرشه في الشام على أكتاف اليمنيين (٤٨) .

واستمرت مساندة اليمنيين لأولى امبراطوريات الاسلام في العهد الاموي . حتى يمكن أن يقال إن بناء هذه الامبراطورية الاسلامية كان بسواعد اليمنيين . وبالتالي كان لهم فضل نشر دعوة الاسلام في كثير من بلاد العالم وبخاصة ان عدداً كبيرا من هذه القبائل اليمنية بالاضافة الى القبائل القيسية . قد استقر في البلاد التي دخلت تحت لواء الاسلام . فاستقر مهاجرون من كنده في بلاد الشام . ودخل السكاكك هذه البلاد زمن الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه . ونزلوا في الاردن . كما هاجر بعضهم من كندة الى برقة حيث أقاموا فيها . وارتفع شأن كندة في العصر الأموي وكان لابنائها الصدارة في كل بلد انتقلوا اليه . حتى لقد صاح الخليفة هشام بن عبد الملك (١٠٥ – ١٢٥هـ) قائلا : « يالكندة » عندما لاحظ أن سادة فلسطين وحمص والجزيرة ومصر كلهم من أشراف كندة .

ولكن العصبية القبلية . ما لبثت أن عصفت بالدولة الأموية في القلب وفي الولايات . ولم يقتصر الأمر على العمال ورجال الدولة . بل تعداه الى عامة الناس . لأن الجاليات العربية التي كانت قد هاجرت الى الولايات واستقرت فيها لم تخرج عن أن تكون قيسية مضرية أو كلبية يمنية . فاذا كان العامل قيسياً حابي القيسية . واضطهد الكلبية اليمنية . وقامت بينه وبينهم الحروب . واذا كان كلبياً عصف بالقيسية وأنزل بهم من البلاء شيئاً كثيراً . ومن هنا قامت الحروب بين العرب في الولايات . وتخضبت أراضي الدولة الاسلامية – من خراسان الى أقصى الأندلس – بدماء العرب . وشغلتهم هذه الحروب في كل ناحية عما هو أهم وأولى بالعناية من الأمور .

ثالثاً : آثارهم في الأندلس :

لم يشق بلد من بلاد المسلمين بهذه الخصومات . كما شقي بها المغرب والأندلس . لالأنها كانت فيها أقسى وأعنف ، بل لأن المغرب والأندلس كانا الى ذلك الحين الثغر الكبير لبلاد المسلمين عامة ،

وكان لا بد لمن يقوم فيها من العرب ، أن يكونوا كتلة واحدة يقظة . والا نهض لهم العدو — الذي لم يقض عليه القضاء المبرم — واستعاد قوته وتحفز لقتالهم وهم في شغل عنه . وهذا هو الذي حدث بالفعل . فقد شغل العرب بتصفية ثاراتهم القبلية ، عن بقايا القوط في الأندلس ، وعن إتمام اخضاع البربر في أفريقية . فأصاب هؤلاء وأولئك فرصة كانوا في أشد الشوق اليها ، واستطاعوا أن يستعيدوا ثباتهم . وان يثبتوا أقدامهم في نواحيهم النائية ، ثم يتقدموا على مهل منتهزين فرصة انشغال العرب — قيسية وكلبية — عنهم .

وليس من شك في أن هذه المنازعات العصبية وحدها هي السبب في نهضة فلول القوط ، وتقدمهم لمنازعة العرب هذه المنازعة الطويلة التي انتهت بخروج المسلمين من البلاد جملة بعد أن ظلت تحت راية الاسلام ، ثمانية قرون . ولا شك أيضاً انها هي السبب في ثورة بربر المغرب جميعه على العرب لأنها جاءت في وقت حرج ، كان المسلمون أحق فيه أن يبذلوا قصارى جهدهم في اتمام فتح البلدين . فعاقتهم عن ذلك ، واضطرب الأمر عليهم فيهما جميعاً (٤٩) .

وكانت الأندلس تابعة لافريقية في ذلك الحين ، فلا غرابة أن تدوي فيها أصداء ذلك كله ، ولا غرابة أن يكون لها جميعاً أسوأ الأثر على مصائر الاسلام فيها . فقد أقام يزيد بن أبي مسلم الذي حكم بين١٠٢ ، ١٠٣هـ ، وبشر بن صفوان الذي حكم بين ١٠٣ ، ١٠٩هـ الكلبيان اليمنيان اللذان كانا واليين على المغرب في عهد يزيد بن عبد الملك الذي حكم في بين ١٠١ و ١٠٥هـ وعهد هشام بن عبد الملك الذي حكم بين ١٠٥ و ١٢٥هـ أقاما على الأندلس عمالاً يمنيين هم : عتبة بن سحيم الكلبي ، وعذره ابن عبد الله الفهري ، ويحيى بن سلامة العاملي . وقد حكم ثلاثتهم سبع سنوات من ١٠٣ — ١١٠هـ تعصبوا خلالها لليمنية ، حتى امتلأت قلوب القيسية بالأندلس ألماً ، ومهد ذلك لقيام الثورة في الأندلس .

ونتيجة لهذا الصراع المرير بين القيسية واليمنية في الأندلس ، ظهرت بعض الشخصيات اليمنية في تاريخ الاندلس أمثال : السمح بن مالك الخولاني (٥٠) ، فاتح قرطبة ومؤسس الامارة فيها سنة ٩٨هـ ، وعبد الرحمن بن عبد الله الغافقي (٥١) ، بطل الفتح الاسلامي في الأندلس الذي استشهد في موقعة بلاط الشهداء في رمضان سنة ١١٤هـ ، وعبد الرحمن بن حبيب الفهري ، الذي استولى على القيروان سنة ١٢٧هـ ، حيث تغلب على افريقية ، وظلت أسرة الفهريين تحكم هذه البلاد حتى سنة ١٤٠هـ .

هذا بالاضافة الى ما قام به اليمنيون في ارساء قواعد دولة عبد الرحمن الأول الأموي ، الملقب بعبد الرحمن الداخل (٥٣) ، فقد كانت أول راية تنشر له ، هي عمامة زعيم اليمنيين الحضراء في أشبيلية ، أبو الصباح يحيى اليحصبي (٥٤) ، حينما أراد عبد الرحمن فتح قرطبة سنة ١٣٨هـ . ولم يكن لجيشه حينذاك راية .

ولم يقل شأن اليمنيين في البلاد التي فتحوها برجاحة الفكر وحسن الادارة عن نشاطهم العسكري ، ومقدرتهم على التنظيم ، إذ نلاحظ على سبيل المثال أن العرب الذين استقروا في البلاد الزراعية في المغرب والأندلس ، كان معظمهم من اليمنيين ، يقول المقري (٥٥) : « وهم (أي اليمنية) الأكثر في الأندلس ، والملك فيهم أرسخ » ويقول نقلاً عن أبن غالب : « ومن الأزد من ينتسب الى الأنصار على العموم ، وهم الجم الغفير في الأندلس » .

واذا نحن أمعنا النظر فيما بين أيدينا من معلومات عن منازل العرب وأحوالهم في الأندلس لاحظنا على القبائل اليمنية بصفة خاصة الأمور الآتية :

١ ـ ان هناك نواحي معينة في الأندلس حببت الى العرب سكناها فتكاثروا فيها . ونستطيع أن نعتبر هذه المواقع مراكز العروبة في الأندلس . فقد تكاثروا فيها وانتشروا منها الى غيرها من النواحي ، وظل العنصر العربي غالباً على هذه النواحي ، حتى نهاية تاريخ المسلمين في الأندلس . وكانت الى نهاية القرن الخامس الهجري نقط ارتكاز للاسلام في الأندلس . ومن هذه المواضع قرطبة . وقد نزلها العرب من كل قبيلة ، وكذلك اشبيلية ونواحيها ، وورية ، وقبرة . والجزيرة الخضراء . والبيرة . وجيان . ومالقة . وتدمير ، وسرقسطة . وشذونة . وباجة . . . الخ .

٢ ـ ويبدو أن الكثير من القبائل التي نزلت مواضع الريف ـ بعيدة عن المدن ـ اتخذت لنفسها حصوناً تعتصم بها ، وتحولت هذه الحصون والقلاع في أثناء الفتح ـ الى مدن ظلت تحمل أسماء أصحابها منها : قلعة يحصب في اقليم غرناطة . وقلعة همدان بالقرب من غرناطة . وقلعة خولان بين الجزيرة الخضراء وأشبيلية . ودار بلي شمالي قرطبة . وكلها قبائل يمنية . ما برحت موجودة في اليمن حتى الآن .

٣ ـ المواضع التي سكنها اليمنيون القحطانيون في الأندلس ، يمكن أن نقسمها الى ثلاثة أنواع :

١ ـ مواضع لم يسكنها إلا اليمنيون وهي :

(١) قلعة رباح		سكنها الخزرج وجذام .	
(٢) دلايــة	:	سكنها عذرة وقضاعة .	
(٣) قرية صالحةقرب مالقة	:	سكنها غسان .	
(٤) قلعة خولان	:	سكنتهاخولان .	
(٥) برشلونة	:	«	تجيب .
(٦) داربلي	:	«	بــلي .

ب ـ مواضع أغلب من نزلها يمنيون وهي :

(١) سرقسطة ونواحيها	:	سكنها	الخزرج وعذرة وقضاعة وتجيب وجــذام .
(١) تدمــير	:	«	جذام ودوس وغافق وحضارمة .
(٣) ريــه	:	«	جزيلة والخزرج وذورعين .
(٤) مالقــة	:	«	حضارمة .
(٥) شــذونة	:	«	جزيلة وعرمرم وجذام .
(٦) استجه وموررور	:	«	لخم وخثعم .
(٧) الجزيرة الخضراء	:	«	خولان وعذرة ولخمجذام .

ج ـ مواقع سكنتها مجموعات متساوية من قحطان وعدنان وهي :

(١) أشبيلية ونواحيها : سكنها من اليمنيين : هوازن وجذام والأشعر وبلي ولخم (٥٦) .

(٢) البيرة وغرناطة : سكنها طي وهمدان وغسان والحضارمة.
(٣) بطليوس : سكنها الحضارمة (٥٨).

٤ — كان العرب يدخلون الأندلس رجالاً فقط. ثم يتخذون النساء من أهل البلاد، وعلى هذا فالأجيال التالية — من هؤلاء العرب جميعاً — لا يمكن أن يكونوا عربا من ناحية الدم. بل ربما جاز اعتبارهم من المولدين ولذا كانوا عرباً بالاحساس والاتجاه واللغة الى حد كبير (٥٩). وكان لهذه المصاهرة — بين العرب وأهل البلاد، والمعايشة بينهم أثرها الفعال في نشر الاسلام والعربية بين أهل الجزيرة (٦٠).

رابعاً : آثارهم في المغرب :

لاحظنا من دراستنا، أن ثمة تشابهاً كبيراً بين الألحان في أغاني أهل اليمن. وبين الموسيقى البربرية في بلاد المغرب. فالخصائص الموجودة في موسيقى اليمنيين. توجد أيضاً في الموسيقى البربرية. ولكن العامل الحاسم الذي يثبت وجود علاقة بين موسيقى الفريقين نراه في الطريقة التي تنشد بها الأغاني. وهو عامل يزداد قوة بفضل فردية اللحن في الموسيقى. والتشابه في الألحان كلها. وهو تشابه بارز كل البروز دائماً.

ونحن الى الآن لم نعرف بالضبط الجنس الذي ينتمي اليه البربر في المغرب (٦١) ولكننا نعرف أن قبائل البربر تعيش منذ عهد بعيد في بلاد المغرب. ولا سيما في المناطق الجبلية في أعالي أطلس. وللبربر لغتهم الخاصة بهم، وقد اختلطت هذه اللغة عبر القرون والأجيال باللغة العربية بفضل الهجرات العربية المتكررة. ولكن هناك — حتى الآن — لغة بربرية أصيلة يتحدث بها أهل الجنوب المنعزل في بلاد المغرب.

وليست الموسيقى هي الدليل الوحيد على وجود علاقة بين قبائل البربر وأهل اليمن. فمن الحقائق البارزة أن هناك أبنية مرتفعة. تشبه تلك التي تقوم في الجنوب اليمني. موجودة في قلب الحضارة البربرية. وأعالي أطلس. وتحمل المظاهر المعمارية نفسها كالنقوش والأنابيب الخشبية لنقل مياه الأمطار. والكوات وغير ذلك..

وقد أثار هذا التشابه الكامل بين موسيقى الشعبين. وفنهم المعماري. عدداً من الأسئلة حول ما اذا كانت موسيقى بربر شمالي افريقية وأهل اليمن ذات علاقة بموسيقى شعوب أخرى. وقد أثبت الأستاذ فون هورت بوستل (١٩٣٥م) — من علماء الموسيقى (٦٢). وجود تشابه بين هذه الموسيقى والموسيقى المغولية. فدرجات الألحان الخمس الموجودة بعامة في شرقي آسيا تشبه الى حد ما. الألحان البربرية. وكذلك الخصائص المتعلقة بنشيد (الزامل) (٦٣). وقد أشار اليها بوستل في كتابه: «الموسيقى المغولية». وعدها من خصائص المغول. وشرح بوستل على الصعيد التاريخي الحضاري انتماء البربر واليمنيين الى أصل واحد ينتسب الى آسيا الشرقية بقوله: «انتقلت الحضارة الموسيقية. ونفس التعابير الموسيقية — في عصور ما قبل التاريخ — من أواسط آسيا الى الشرق بواسطة المغول. والى الغرب بواسطة شعوب أخرى نطلق عليها الآن اسم «البربر والعرب الجنوبيين» وذلك الى الأماكن التي يعيشون فيها الآن».

وإذا كانت هذه النظرية مقبولة . أو اذا أصبحت مقبولة حين تتأكد ملاحظات أخرى في حقول غير الموسيقى وفن العمارة بوجه خاص فان ذلك سوف يعني أن اليمنيين والبربر من أصل واحد جاء من وسط آسيا وشرقها .

وهذا الرأي يتعارض مع النظرية التي تقول : ان البربر يرجعون الى أصل سامي . نتيجة النزوح بعد انفجار سد مأرب في اليمن . والحجة في ذلك أن البربري القديم يميل لونه الى السمرة بشيء من الصفرة ، وأنه بارز الجبهة ، محدب الأنف ، جاحظ العينين ، مدبب الذقن . وهذه كلها صفات سامية . هذا بالاضافة الى وجود حروف في اللغة البربرية . قلما توجد إلا في اللغات السامية مثل الحـــاء والضاد والغـــين .

ومهما يكن من أمر فان الأثر اليمني ملحوظ في الشمال الافريقي في أكثر من مظهر من مظاهر الحضارة .

خامساً : آثارهم في مصر :

كان معظم جيش الفتح الذي اعتمد عليه عمرو بن العاص في فتح مصر من اليمنيين . فقد كان فيه جند من علك وغافق (٦٤) ، ثم لحقت بهم جماعة من لخم وراشدة وكندة (٦٥) . وان الذي يرجع اليه الفضل في اقتحام حصن الفرما بعد حصار دام شهرا هو سميفع بن وعله السبائي (٦٦) كذلك ابلى اليمنيون بلاء حسناً في حصار حصن بابليون (٦٧) . ويظهر أن أبناء كندة كان لهم نصيب كبير في الاستيلاء على هذا الحصن . الامر الذي دعا شاعرها الى ان يفخر بذلك قائلا :

وبابليـــون قـــــد سعـــدنا بفتحهـــا وحـــزنـــا بعـــــون الله فيئـا ومغنما

وبعد انتهاء معارك الفتح استقر التجيبيون في مصر . وان كان بعضهم قد استقر في جبل برقة ، مع غيرهم من بطون اليمن ، ورحل بعضهم الى طرابلس .

ولم ينقطع وصول اليمنيين الى مصر ، بل ظلوا يصلون اليها فترة طويلة ، ففي خلافة معاوية بن أبي سفيان (٤١ – ٦٠هـ) كان منهم بالاسكندرية نحو سبعة وعشرين ألفاً معظمهم من الأزد ثم جاء بعدهم جماعة من لخم (٦٨) الذين كان منهم المناذرة بالحيرة . وبنو عباد ملوك أشبيلية بالأندلس .

ولقد ارتفع شأن الكثير من أبناء اليمن في مصر . . ففي العصر الأموي مثلاً ارتفع شأن كندة . وكان لأبنائها الصدارة في الشام – كما ذكرنا – أما في مصر فقد حفل تاريخها بعدد كبير من كندة من رجال الدولة والحرب . وتركت كندة أثراً كبيراً في مختلف نواحي الحياة المصرية . وظلوا في مصر يحافظون على تقاليدهم الارستقراطية العربية . فكان منهم : حجر بن عدي رسول محمد بن أبي بكر – أمير مصر سنة ٣٧هـ – الى الثوار من أنصار الخليفة عثمان بن عفان رضي الله عنه ، الذين اعتصموا بخربتا*. وبرز منهم في العصر الأموي الحديجيون – نسبة الى معاوية بن حديج . وكانت أسرتهم من أهم الأسر في المجتمع المصري – طوال العصر الأموي ، فقد ظهر بعد عميدهم معاوية بن حديج ، ابنه عبد الرحمن (ت ٩٥هـ) وكان من كبار رجال الدولة . وولي عبد الواحد بن عبد الرحمن قضاء مصر . وكان من أندر القضاة الذين عرفهم التاريخ * .

---

* الكندي : الولاة ص ٢٨ .

* خربتا : قرية من قرى محافظة البحيرة في مصر

وليس معنى ذلك أن كل اليمنيين في مصر آثروا سياسة الموالاة للأمويين . ذلك لأن فريقاً آخر منهم ، اختار خط الثورة على الأمويين . فاشتركوا في ثورة الاسكندرية على قرة بن شريك سنة ٩١هـ . واستمر نشاط اليمنيين في الأحداث السياسية في مصر في العصر العباسي الأول . فواصلوا تولي المناصب الكبرى في كفاية واخلاص إذ تولى إمرة مصر عبد الله بن عبد الرحمن الحديجي (١٥٢ — ١٥٥هـ) وأخمد الحركة العلوية التي تزعمها خالد بن سعيد الصوفي في الفسطاط سنة ١٤٥هـ . *

وكان لانتشار القبائل العربية في أنحاء البلاد المصرية — منذ زمن بعيد . واستقرارهم في هذه البلاد قروناً طويلة ، أثر كبير في حركة التعريب وصبغ المنطقة بالعروبة والاسلام . والى الآن نجد في مصر هذه القبائل بأسمائها القديمة . على الرغم من تقادم الزمن على تركها مقر اقامتها الأصلي ، فنجد على سبيل المثال . بني جهم في المنيا وأسيوط . وبني طي ومنهم الخزاعلة وغيرهم . وقد سكنوا أولاً في منطقة غزة . ثم انتقلوا الى محافظة البحيرة . غربي دلتا النيل . ثم انتشروا في محافظتي الغربية والفيوم ، أما قضاعة ومنها جهينة وبلي . وهم فرسان الرسول صلى الله عليه وسلم . فقد جاءوا الى مصر بأمر من الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه واستقروا في محافظات الشرقية والقليوبية وسوهاج بصعيد مصر .

ولم يقم اليمنيون بدور بارز في أحداث مصر السياسية فحسب . بل تكشف كتب التراجم والطبقات عن دورهم العظيم في تاريخ الحياة الفكرية في البلاد ، فكان منهم الكثيرون من أعلام مدرسة الفسطاط المصرية ، وكان منهم كثيرون من الصحابة والتابعين والقضاة والفقهاء والرواد والشعراء الذين شارك في الحياة الفنية ثلاثة منهم : هم أبو قبان . وسعيد بن شريح . وأبو شبيب . ومن تجيب (بطن من كندة) نستطيع أن نتتبع مساهمة رجالها في مصر في علوم الدين من مستهل القرن الأول الهجري حتى أواخر القرن الثالث . فقد ظهر منهم سعيد بن عتر ، قاضي مصر سنة ٧٥هـ . وعمار بن سعد التابعي سنة ١٠٥ هـ . وحرملة بن عمار المحدث (٨٠ — ١٦٠هـ) وحبيب بن الشهيد (ت ١٠٩ هـ) وهم من أئمة مصر المجتهدين . وحرملة بن يحيى . الفقيه الكبير صاحب الشافعي (١٦٦ — ٢٤٣هـ) . ومحمدبن مسروق (١٧٧ — ٨٤) هـ. وأحمد بن يحيى بن وزير (١٧١ — ٢٢٠هـ) وهم من فقهاء مصر وعلمائها الكبار ويحيى بن السائب الذي روى عن الامام مالك . وآخرون كثيرون في المجال العلمي الديني . وقد ذكرهم الكندي في كتابه القضاة (صفحة ٣٨٨) .

وفي مصر خلال القرون الثلاثة الاولى . تطالعنا اسماء الكثيرين من الصحابة والتابعين والأمراء . والموظفين الكبار . والقضاة والفقهاء والرواد . والقواد والثوار . وشواهد القبور تشير الى اليمنيين في مصر في القرنين الثالث والرابع . الأمر الذي يدل على أنهم أفلحوا في الاحتفاظ بوزنهم في المجتمع المصري حتى ذلك الحين .

ولست هنا في صدد حصر القبائل العربية اليمنية التي استقرت في مصر والتي انتشرت منها الى بلاد المغرب أو الى السودان . ويكفي ان نقول ان عالمنا العربي اليوم — من حيث دخول سكانه في عقيدة الاسلام ومن حيث تعريبه — يرجع في أغلبه الى اليمنيين . والباحث المدقق يمكن أن يلمس بسهولة . الرسالة الجبارة التي قام بها العنصر القحطاني اليمني . في بناء كيان الدولة العربية على أسس قوية متينة من العلم والمعرفة .

نفسه ص ١١٦

سادساً : آثارهم في تاريخ الحضارة الاسلامية :

ولقد ظهر كثير من رجال اليمن في تاريخ الحضارة الاسلامية في جميع ميادينها المتعددة وفي العصور التاريخية المختلفة . وبعضهم له شهرة عالمية عند أهل الشرق والغرب اليوم . ومن هؤلاء القاضي عمر بن شرحبيل الشعبي . ومسروق الهمداني . وأبو اسحاق الشعبي الهمداني . ومالك الأشتر النخعي وآخرون .

ونبغ بعد ذلك من أبناء اليمن عدد من الرجال منهم : مالك بن أنس الاصبحي امام السنة (٦٩) والقاضي عياض اليحصبي (٧٠) ، ومن الأمراء البارزين : عبد الرحمن الغافقي . ومنصور بن عامر المعافري (٧١) . مؤسس الدولة العامرية في الاندلس . والمهلب بن ابي صفرة الازدى (٧٢) . وعبد الرحمن بن محمد الاشعث الكندي (٧٣) . وعمير بن مصعب الازدي (٧٤) الملقب بالملجم وابو الحسن عبد الله ابن مالك الخزرجي الانصاري (٧٥) وأبو العباس أحمد بن القاسم السعدي الخزرجي المعروف بابن أبـي أصيبعة (٧٦) .

كذلك نبغ من أبناء اليمن جماعة من العلماء التابعين منهم وهب بن منبة الأبناوي (٧٧) . ومحمد بن السائب الكلبي (٧٨) . وأبو مخنف الأزدي (٧٩) من رواد المغازي والأنساب . والقاضي اسحاق البري وهو الذي قصده الامام الشافعي للأخذ منه وقال : « لا بد من صنعا وان طال السفر » . وعبد الرزاق بن همام الصنعاني – صاحب المسند – وكان ممن وصل اليه الامام أحمد بن حنبل . ومنهم الخليل بن أحمد الفراهيدي الأزدي (ت : ٢١٦هـ) ، (٨٠) أعظم علماء العربية على الاطلاق . ومنهم الكندي (٨١) فيلسوف العرب المشهور . والحسن بن أحمد الهمداني (ت : ٣٣٤هـ) (٨٢) . ونشوان الحميري (٨٣) (ت : ٤٧٣هـ) صاحب الموسوعة الضخمة في اللغة والأدب . وابن خلدون (ت: ٨٠٨هـ) صاحب التاريخ والمقدمة ومبتدع علمي الاجتماع وفلسفة التاريخ (٨٤) .

ومن المتأخرين من نوابغ اليمنيين : السيد محمد مرتضي الزبيدي (ت : ١٢٠٦هـ) صاحب تاج العروس . أكبر معاجم اللغة . وأعظمها شأناً (٨٥) . هذا وقد أنجبت اليمن من شعراء العربية : امرئ القيس الكندي (٨٦) . والمتنبي الجعفي (٨٧) . وأبي العلاء المعري التنوخي (٨٨) .

وفي عصرنا هذا ينسب الى اليمن أساتذة أجلاء نالوا حظاً كبيراً من الثقافة العربية والغربية في شتى نواحيها . وهم الحجة الناطقة بأن هذا الشعب اليمني لا يزال محتفظاً بكثير من الصفات الممتازة القوية . التي ميزت نابغيه في الماضي . بالذكاء وسعة العقل . والميل الى الابتكار والاستقصاء في كل ما يتناولونه من عمل مادي أو فكري . وفي الشرق القريب والبعيد جاليات من اليمنيين والحضارمة . ركبوا البحار وتحملوا الأسفار والأخطار . ونجحوا في ميادين المال والاقتصاد نجاحاً يشيد بحظوظهم القوية من الذكاء والشجاعة والثقة بالنفس ، في كثير من بقاع الأرض .

تعليقات وملاحظـــات

(١) « الاسلام والممالك الاسلامية بالحبشة في العصور الوسطى » للدكتور ابراهيم علي طرخان مقال مستخرج من مجلة الجمعية المصرية للدراسات التاريخية – العدد الثامن سنة ١٩٥٩ .

(٢) من هذه البعثات : بعثة العالم الدانمركي كارستن نيبور (١٧٦١ – ١٧٦٧) . وبعثة العالم الألماني سيتزن عام ١٨٦٠ . وبعثة الصيدلي الفرنسي أرنود سنة ١٨٤٨ . وبعثة المستشرق الفرنسي هاليفي سنة ١٨٧٠ . ورحلات العلامة النمساوي ادوارد جلازر سنة (١٨٨٣ – ١٨٩٢) . راجع المقدمة التاريخية لكتاب تاريخ اليمن السياسي في العصر الاسلامي للدكتور حسن سليمان محمود (بغداد سنة ١٩٦٨) وراجع كذلك : تاريخ اليمن القديم لزيد بن علي عنـــان – J. B. philby: The Background of Islam p. 141, « جورجي زيدان ص ١١٧ . هومل المترجم) ص ٦٣ – Strabo, Xvl, 78, « الويس موسل : شمال الحجاز ص ٢ – ص ١٠ . جواد علي : ٧٣/٢ . أحمد فخري ص ١٦٢ . الفنون : تاريخ اللغات السامية ص ٢٤٥ . مظهر الأرياني : في تاريخ اليمن ص ١٥ . الهمذاني : الاكليل حـ ٨ ص ١٠٥ .

(٣) راجع في ذلك « الاكليل » (١٢٤/٨) للهمذاني . Strabo III P. 355 » . جورجي زيدان : العرب قبل الاسلام ص ٣ . تاريخ الأمة العربية (عصر الانبثاق) ص ١٠٤ للدكتور محمد أسعد طلس . التاريخ العربي القديم (المترجم) لهومل . وتاريخ العرب المطول (١٦٨/١) للدكتور فيليب حتى . « وتاريخ اليمن السياسي في العصر الاسلامي » ص ١٢ ، للدكتور حسن سليمان محمود .

(٤) طلس ص ١١١ نقلاً عن البريت ص ٢٤ . جلازر : الأحباش ص ٢٩ – ٣٤ . هومل المترجم ص ١٠٦ – ص ١٠٧ .

(٥) « تاريخ العرب قبل الاسلام » (١٠٠/٢) للدكتور جواد علي . « اليمن وحضارة العرب » (٢٠ – ٢١) للدكتور عدنان ترسيس . « رحلة الى العربية السعيدة » (٢٤٠/٢) لنزيه ضيف .

(٦) هومل المترجم ٩٩ – ١٠٧ . طلس ١٠٨ نقلاً عن جلازر : ١١٤/١ . جواد علي : ١٢/٢ .

(٧) هومل المترجم ص ٩٣ ، جواد علي : ٢١٤/٢ . ابن كثير : « البداية والنهاية » : ١٥٩/٢ .

(٨) « العرب والملاحة في المحيط الهندي » ص ٥٣ للدكتور جورج فاضلون حوراني (ترجمة القاهرة ١٩٥٨) ، فيليب حتى : ٧٧ . « محاضرات في تاريخ العرب » ٢٦/١ للدكتور صالح العلي بغداد) ١٩٦٨) .

(٩) « أثر العوامل الجغرافية في الفتوح الاسلامية » ص ١٣ للأستاذ محمد أحمد حسونة (القاهرة ١٩٦٠) .

(١٠) « بين العرب والحبشة » للدكتور عبد المجيد عابدين (القاهرة ١٩٧٥) .

(١١) فيليب حتى : ٨٦/١ .

(١٢) الهمذاني : ١٧/٨ .

(١٣) Doughty: Charles, M: "Travels in Arabia Deserta Vol. II P. 224. London 1930"

(١٤) هومل المترجم ص ١٢٣ .

(١٥) جواد علي : ١٢٨/٨ .

(١٦) زيدان : ١٤٥ . جواد علي : ١٢٨/٢ . سليمان : ١٩ . لوبون : حضارة العرب (المترجم) ص ٤٥ . نافع : « عصر ما قبل الاسلام » : ٨١ – ٨٢ (القاهرة١٩٥٢) .

(١٧) جواد علي : ٤٢/٢ .   (١٨) حتى : ٧٧/١ .

(١٩) سليمان : ١٠١ ويقول لويس موسل : شمال الحجاز ص ١ : « فانه خلال الألف الأولى قبل الميلاد . كان الجزء الأعظم من التجارة العالمية في بلاد العرب واقعاً في يد السبئيين والمعينين الذين كانوا يسيطرون على الجزء الجنوبي الغربي من شبه الجزيرة العربية . وعلى الرغم من أنهم من جنس واحد إلا أنهم كانوا يتنافسون على السيادة لا في بلادهم فحسب بل في الواحات التي كانت تمر بها الطرق التجارية كذلك » .

(٢٠) سلمان : ٢٠٤ .

(٢١) راجع : « الحالة الاقتصادية عند عرب الجنوب في العصر القديم » : اعداد عبد الله ابراهيم العسكر – من مطبوعات كلية التربية جامعة الرياض سنة ١٩٧٢ .

(٢٢) حتى : ٢٤/١ .

(٢٣) « مكة والمدينة في الجاهلية وفي عصر الرسول » ص ١٢٨ : الدكتور أحمد ابراهيم الشريف .

(٢٤) حتى : ٦٨/١ :   (٢٥) سليمان : ص ١٤ .

(٢٦) جواد علي : ١١٤/١ .   (٢٧) لوبون : ص ٧٢ .

(٢٨) لوبون : ص ٤٧ .   (٢٩) لوبون : ص ٥٦ .

(٣٠) حتى : ٦٤/١ .   (٣١) حتى : ٧٦/١ .

(٣٢) « قصة الكتابة العربية » ص ٩٢ للدكتور ابراهيم جمعة (سلسلة اقرأ عدد ٥٣) .

(٣٣) صالح العلي : ص ٢٤ .

(٣٤) جواد على : ١٥٠/٣ . حتى : ٧٤/١ يقول سليماخزين .

« ان ثقافة بلاد العرب أقدم من ثقافة شرقي أروبا . وان الثقافة قد انتقلت منها في العصور الحجرية القديمة الى شرقي افريقية . وذلك لان عدن وبلاد اليمن كانت في تلك العصور مأهولة بالسكان ، وان قسماً من هؤلاء السكان قد هاجر الى عمان ومناطق الخليج العربي كما هاجر قسم آخر عن طريق باب المندب الى الصومال وكينيا وتنجانيقا ، على حين ذهب فريق ثالث عن طريق مأرب ونجران الى شبه جزيرة سينا والى فلسطين والأردن

(   )

(٣٥) Triminghath P. 33   (٣٦) Ibid 33

(٣٧) راجع كتاب : «بين العرب والحبشة» ، الثقافة العربية الجاهلية في السودان» للدكتو عبد المجيد عابدين وفيهما الكثير من المعلومات والمراجع عن هذا الموضوع .

(٣٨) جواد علي : ٣١٦/٦

(٣٩) الولاة والقضاة للكندي ص ١٧

(٤٠) الأمم والملوك » للطبري : ٢٨٥٩/١

(٤١) الصليحيون والحركة الفاطمية في اليمن »ص ١٦ . للدكتور حسين الهمداني والدكتور حسن سليمان الجهني (القاهرة ١٩٥٤) .

(٤٢) الهمداني : »الاكليل« : ١٠/ ٤٦ — ٥٠

(٤٣) يقول ابن حزم : «انساب العرب» ص ٣٨٩ : »ابراهيم بن الاشتر واسمه مالك وهم من بني مالك ويتصل نسبه بسبأ ومن النخع عمرو بن زرارة النخعي أول من خلع ولاء ه الى الخليفة عثمان رضي الله عنه بالكوفة . وابراهيم بن الأشتر هو الذي قتل عبيد الله بن زياد قاتل الحسين علي رضي الله عنه .وقبيلة النخع ما زالت في اليمن . وتسكن في أبين شرقي عدن (الصليحيون ص ١٨ هامش(١) .

(٤٤) ابن الأثير : »الكامل« : ١٧٣/٢ .

(٤٥) يقول محب الدين الخطيب : »ان البراء هذا ليس له ذكر في كتب التراجم المتداولة في أيدي أهل السنة والشيعة ، مع ما وصفه به المؤلف (صاحب الإكليل) من الدهاء والزهد وما يذكره عنه من شعر ، وكونه من قتلى موقعة صفين ، كان يتقضي الايغفل ذكره في الكتب المشهورة (الاكليل : ٦٣/١٠ هامش (١٢) .

(٤٦) جاء في الطبرى : ٣٣٠٠/٣ : »أن ابراهيم بن الأشتر زحف يوماً في أثناء موقعة صفين . فاستقبله معاوية بقبائل عك والأشعريين . فقال الاشتر لمزحج : اكفوني عكا . ووقف فيهمدان وقال لكنده : اكفوني الأشعريين ، فاقتتلوا اقتتالا كثيراً . وأخذ يخرج الى قومه فيقول : انما هم عك فاحملوا عليهم ، ويدل هذا دلالة واضحة على أن اليمنين كانوا في جيش علي ومعاوية على السواء كما يدل على أن النزاع لم يكن مبنياً على العصبية الاقليمية،وكان اليمنيون يختارون أحد الفريقين على حساب ميولهم الشخصية ، أو مبادئهم الدينية ، ولكن أغلب اليمنيين وبخاصة المتحمسون منهم . كانوا ينتمون الى حزب علي رضي الله عليه (الصليحيون ص ١٩ هامش (١٢) .

(٤٧) « الاكليل » : ٦٤/١٠ — ٦٥ ، اقرأ عن جهاد همدان ومواقفها من علي رضي الله عنه وآل بيته في كتاب « نزهة الأفكار » للشيخ ادريس عماد الدين (ت : ٤٧٢هـ) وهو محفوظ بالمكتبة المحمدية الهمدانية » مكتبة خاصة ملك المرحوم د. حسين الهمداني .

(٤٨) « تاريخ التمدن الاسلامي » (٥٢/٤) لجورجي زيدان .

(٤٩) « فجر الأندلس » ص ١٤٢ للدكتور حسين مؤنس (القاهرة ١٩٥٩) .

(٥٠) حكم في الفترة من رمضان سنة ١٠٠هـ حتى ذي الحجة سنة ١٠٢هـ « افتتاح الأندلس » ص ١٢ لابن القوطية ، أخبار مجموعة في تاريخ الأندلس(مدريد سنة ١٨٦١) .

(٥١) عبد الرحمن الغافقي . وهو يمني من غافق . ولكنه كان سليماً من نزعة العصبية التي ابتلى بها غيره . ومن دلائل ذلك أن عبيده بن عبد الرحمن القيس – عامل افريقية المتعصب للقيسية . أقامة على الأندلس . ويظهر أن الرجل كان مسلماً راسخ الايمان حريصاً على أصول الشريعة . لا يحفل في سبيل ذلك بغضب من بيدهم الأمر (ابن عبد الحكم : فتوح ص ١١٧) . ويصفه ايزيدور الباجي : بأنه كان رجلاً نشيطاً عنيفاً قاسياً لا يبالي أن ينزل بالنصارى أقسى المظالم . وأشد ألوان الاضطهاد والتخريب والقسوة (ابن الفرضي : تاريخ علماء الأندلس رقم ٥٨٤) . وفي سنة ١١٤هـ عبر عبد الرحمن الغافقي جبال البرنات بجيش يبلغ سبعين ألف مقاتل معظمهم من البربر واليمنيين لأن أغلب سكان نواحي سرقسطة . كانوا يمنيين . ومنهم أغلب العرب المحاربين في ناحية البرنات وما يليها . وحارب الغافقي الفرنجة سنة ١١٥هـ في موقعة بلاط الشهداء حيث استشهد (راجع ذلك في كتاب : فجر الأندلس (ص ٢٦١ – ٢٧٦) للدكتور حسين مؤنس . دول الاسلام في الأندلس ص ٨٦ : للأستاذ محمد عبد الله عنان . وابن عذاري : ٢٧/٢ . ابن عبد الحكم : فتوح ص ٢١٦ . وابن الفرضي : ٥٨٤ .

(٥٢) أخبار مجموعة ص ٤٥ . ص ٦٤ . ابن عبد الحكم : ٢٢، ٢٢٣، ٢٤٣. ابن عذاري : ٦٠/١ – ٧٠ . ابن خلدون : ١١١/٦ . البلاذري : ٢٣٢ . الكندي : ١٠٢ – ١٠٣ .

(٥٣) ابن الأثير : ٢٣٨/٥ ، ابن عذارى : ٤٢/٢ . الأخبار المجموعة : ٥٥ . ٧١، ١٠١ . ابن القوطية : ٢٣ – ٢٥ .

(٥٤) الأخبار المجموعة ص ٨٤ . ابن القوطية ص ٢٥ . يقول : « ولما سار من شذونه الى أشبيلية خرج اليه خيارها من أهل اليمن فزادت حماسته وحماسة من معه . حتى نظر أحد رؤساء الجند فاذا جند الأردن بلوائهم . وجند فلسطين بلوائهم . وجند حمص بلوائهم ، وعبد الرحمن في مواليه من غير لواء فقال : سبحان الله ما أشد خلاف أمرنا . نحن بألوية وصاحبنا بلا لواء فأقبل أبو الصباح اليحصبي بعمامته لتكون لواء لعبد الرحمن » .

(٥٥) المقرى : « نفح الطيب » ٢٧٤/١ (القاهرة ١٩٤٧) .

(٥٦) مؤنس : فجر الأندلس ص ٣٦٩ . ويقول ابن القوطية ص ٢٠ : « كانت كتلة اليمنيين ناحية أشبيلية وغرب الأندلس أقوى مجموعاتهم . وأكثرها نظاماً . وكان أبو الصباح هو شيخ اليمنية في غرب الأندلس . ومسكنه قرية مورة » .

(٥٧) ويؤيد ابن القوطية ص ٢٢ كثرة اليمنيين في اقليمي البيرة وجيان .

(٥٨) مؤنس : « فجر الاسلام » : ٣٧٠ – ٢٧١ .

(٥٩) مؤنس : « فجر الاسلام » ص ٣٧٧ .

(٦٠) ابن عذارى : « البيان » ص ٢٦ .

(٦١) راجع بحثاً مطولاً عن « البربر وأصلهم واختلاف الآراء في ذلك » في كتاب « تاريخ المغرب العربي للدكتور سعد زغلول عبد الحميد من ص ٢١ – ٤١ (القاهرة ١٩٦٤) .

(٦٢) هو : « ايرك فون هورن بوستل » (١٨٧٧ – ١٩٣٥) من علماء الموسيقا في النمسا ، درس في فينا وأصبح مديرا لمؤسسة الوسائل الموسيقية في فينا . وسجل الكثير من أغاني الشعوب غير المتحضرة .

(٦٣) الزامل : هو نشيد يعتقد أهل اليمن أن مجرد انشاده يبث الفزع في قلوب الأعداء ويرعبهم . ويرغمهم على الفرار .

(٦٤) ابن عبد الحكم : « فتوح مصر » ص ٥٦ .

(٦٥) نفسه ص ٥٨ .

(٦٦) السيوطي : « حسن المحاضرة » ٧٦/١ .

(٦٧) ابن عبد الحكم : « فتوح مصر »

(٦٨) المقريزي : « البيان والأعراب » ص ٣٥ .

(٦٩) مالك بن أنس الأصبحي (ت : ٧٦٥م) : عاش بالمدينة وكان محدثاً وفقيهاً . وله كتاب « الموطأ » جمع فيه ما صح عنده من أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم وفقه الصحابة . وانتشر مذهبه في مصر وشمالي افريقية والأندلس وبعض بلاد المشرق .

(٧٠) القاضي عياض اليحصبي تخرج في مدرسة سبته ، التي كانت تتلقى المؤثرات الأندلسية والمغربية على السواء . وكان ذلك في عهد المرابطين . ولما هجم الموحدون على سبته سنة ٥٤٣هـ بادر القاضي عياض فبعث الى القاضي الموحدي ببعثة وبيعة أهل سبته الى الموحدين وبذلك أنقذ المدينة . وسار القاضي عياض بعد ذلك الى مراكش ليستعطف الخليفة عبد المؤمن بن علي . ويلتمس صفحة . فعفا عنه عبد المؤمن ، واعتدق عليه وبقي القاضي عياض بمراكش حتى توفي فيها سنة ٥٤٤هـ (ابن الابار : التكملة ٧٣/١ . أخبار المهدي بن تومرت ص ١٠٦) .

(٧١) المنصور بن عامر المعافري (ت : ١٠٠٢م) : وهو من أبرز قادة العرب وأقدرهم سياسة ، نشأ في الأندلس . وتدرج في المناصب في قرطبة في عهد الحكم الثاني (٩٦١ – ٩٧٦م) . ثم أصبح وزيراً في عهد خلافة هشام الثاني (٩٧٦ – ١٠٠٩م) وله تاريخ حافل في حروبه مع نصارى الأندلس .

(٧٢) المهلب بن أبي صفرة (ت : ٨١٢م) : من قواد العرب الذين لهم الفضل في كثير من الحروب في عهد الأمويين . ناصر عبد الله بن الزبير ، ثم بايع عبد الملك بن مروان وحارب الخوارج . كما اشترك في الحملات التي وجهها الأمويون الى بلاد الهند وبلاد ما وراء النهر (الطبري : ٢٧٤/٥) .

(٧٣) عبد الرحمن بن الأشعث : كان من رجال بني أمية . ثم خرج على الحجاج . وقام بأعظم ثورة ضده . انضم اليها الموالي . ثم هزم وقتل (الدينوري ص٣٨١ . الطبري : ١٦/٨ . المسعود : « مروج الذهب » : ٧٥/٣) .

(٧٤) عمير من سادات العرب . وكان لأبيه مصعب مآثر عظيمة بافريقية والأندلس ، ومشاهد في غزو الروم (ابن أبي زرع : « القرطاس » ص ١٤) ، ويقول ابن خلدون ١٣/٣ : « يسمي

الوزير ابن عمير الأزدي بالملجوم وذلك أثر جرح في أنفه من ضربة سيف وكأنها خطام . وقد اتخذه ادريس المثلث (١٧٥ ـ ٢١٣هـ) وزيراً له (زغلول ص ١٢٨) .

(٧٥) « القرطاس » ص ١٣ . ابن خلدون : ١٣/٤ يقول : « ولقد اتخذه ادريس الثاني كاتباً له » .

(٧٦) ابن أبي أصيبعة : هو موفق الدين أبو العباس أحمد بن القاسم السعدي الخزرجي ، ولد بدمشق سنة ٦٠٠هـ (١٢٠٣م) . وكان والده كحالاً . عمل بالمستشفى النوري بدمشق ، ثم انتقل الى القاهرة . وعمل بالمستشفى الناصري سنة ٦٢٤هـ (١٢٢٦م) ومنها ذهب الى سرخد حيث توفي بها سنة ٦٦٨هـ (١٢٧٠م) . وكان طبيباً ماهراً . وعالماً في الأدب والتاريخ . وقد اشتهر بمؤلفه « عيون الأنباء في طبقات الأطباء » الذي وضعه في سرخد حوالي سنة ٦٤٠هـ . وجمعه وطبعه أول مرة امرؤ القيس بن طحان سنة ١٨٨٢م . ثم أعاد (مولر) طبعه سنة ١٨٨٤م . مع زيادة ١١٦ صفحة . ويعد هذا المؤلف مرجعاً أساسياً لدراسة الطب والعلوم في العهد الاسلامي .

(٧٧) وهب بن منبه (٦٥٤ ـ ٧٣٢م/١١٠هـ) : عالم بأساطير الأولين ولا سيما الاسرائيليات ويعد من التابعين . وأصله . من أبناء الفرس الذين بعث بهم كسرى الى اليمن . وأمه من حمير ولد ومات بصنعاء. وولاه عمربن عبد العزيز (٩٩ ـ ١٠١هـ)قضاءها.ومن كتبه: «ذكر الملوك المتوجة من حمير وأخبارهم وقصصهم وقبورهم وأشعارهم » وله كتاب آخر هو « قصص الأنبياء » ثم كتاب : « قصص الأخيار » (راجع : ابن سعد : طبقات ٥٤٣/٥ . ابن قتيبة : المعارف ص ٤٥٩ . ص ٦٢٥ . د. حسين نصار : « نشأة التدوين التاريخي » ص ٣٧ . د. عبد العزيز الدوري : « علم التاريخ عند العرب » ص ٢٦ . ١١٥ ، جورجي زيدان : « تاريخ التمدن الاسلامي » ص ٩٩/٣) .

(٧٨) محمد بن السائب الكلبي (ت : ١٤٦م) : يعد من النسابة المشهورين ، كتب في التفسير والأحداث الاسلامية وأيام العرب . شهد موقعة الجماجم مع ابن الأشعث (ابن قتيبه : المعارف ص ٥٣٥) ويقول ابن سعد : الطبقات : ٣٨٥/٦ : « انه عالم بالأنساب والتفسير وأحاديث العرب . وليس في روايته ضعف » ، ابن النديم : الفهرست ص ١٤٩ .

(٧٩) أبو مخنف الأزدي (ت: ١٥٧هـ) : يقول عنه ابن قتيبه (المعارف ص ٥٣٧): «كان صاحب أخبار وأنساب . وقد ذكر له ابن النديم : « الفهرست » ص ١٣٦ « ثلاثة وثلاثين مؤلفاً » ، وجاء في دائرة المعارف الاسلامية » ٤٩٠/٤ أن أبا مخنف كان من شيعة علي بن أبي طالب » .

(٨٠) الخليل بن أحمد الفراهيدي الأزدي (ت : ١٨٠هـ) : وهو أول من ضبط اللغة وأول من أخرج علم العروض الى الوجود . وأهم مؤلفاته كتاب العين (راجع كتاب تاريخ أدب اللغة العربية (١٤٠/٢) لجورجي زيدان) .

(٨١) الكندي الفيلسوف (ت : ٢٦٠هـ) : هو أبو يوسف بن اسحاق الكندي . ولد بالكوفة سنة ١٨٥هـ (٧٩٦م) . من أسرة عربية نبيلة . من قبيلة كنده في جنوبي شبه الجزيرة . كان والده أميراً على الكوفة . حيث قضى ابنه طفولته . وتلقن علومه راجع : « طبقات الأمم » ص ٥٩ وما بعدها وقدم بعد ذلك الى بغداد (القفطي : أخبار الحكماء ص ٢٣١) ، وهناك حظي برعاية

الخليفة المأمون ثم المعتصم ، وفي عهد المتوكل (٢٣٢ - ٢٤٧) زالت حظوته . وتوفي منعزلا في بغداد سنة ٢٦٠هـ (٨٧٣م) (راجع : « تاريخ الفلسفة الاسلامية » (المترجم) من ص ٢٣٥ - ٢٤١ طبعه بيروت سنة ١٩٦٦ .

(٨٢) أبو محمد الحسن بن أحمد الهمذاني : من بيت متوسط من بيوت بكيل من بني قيس بن ربيع بقي سلف أبي محمد في بلدة المراثي من أودية جوف همدان حتى انتقل جده الى وادي الحار في أواسط القرن الثاني للهجرة ، في خلافة جعفر المنصور العباسي . ثم انتقلت الأسرة الى صنعاء في الربع الأول من القرن الثالث الهجري زمن المعتصم أو الواثق . وفي صنعاء ولد الحسن ابن أحمد الهمذاني ، ولا نعرف تاريخ ولادته بالضبط . ولقد نشأ أبو محمد مدفوعاً بذكائ ومواهبه الى المشاركة في جميع المعارف في عصره . وبلغت دواوين شعره ستة مجلدات على ما نقله السيوطي في كتابه « بغية الوعاة » نقلاً عن مؤرخ أبي الحسن علي بن الحسن الخزرجي المتوفي سنة ٨١٢هـ ، وترك الحسن الهمذاني صنعاء متجهاً الى ريده عاصمة البون . ودار ملك بني الضحاك . الذين أزالوا مملكة آل يعفر (راجع : « الصليحيون والحركة الفاطمية في اليمن للدكتور حسن سليمان . وأثبت نزعات الهمذاني هي همدانية ويمنية فهي لونه الثابت الذي كان يحب أن يصبغ به ما كان يقع نظره عليه . وللهمداني مؤلفات كثيرة (راجع : « كتاب الاكليل في أخبار اليمن وأنساب حمير » جـ ١ - القاهرة ١٣٦٨هـ) .

(٨٣) نشوان الحميري (ت : ٥٧٣هـ/١١٧٨م) : أصله يمني من حمير . وكان عارفاً بأخبار عرب الجنوب . وخاصة حمير ، ويقول القفطي : « كان يفضل قومه اليمنيين على الحجازيين ويفاخر عدنان بقحطان . وله كتب منها : « شمس العلوم ودواء العرب من الكلوم » وهو في ثمانية مجلدات وله القصيدة الحميرية . ثم له كتاب « الحور العين » و « الفوائد والقلائد و « خلاصة السيرة الجامعة لعجائب أخبار الملوك التبابعة » و « التبيان في تفسير القرآن » (راجع بغية الوعاة ص ٤٠٣ . ارشاد الاريب ٢٠٦/٧ . مفتاح الكنوز : ١١٦/١ . معجم البلدان ٣٣٦/٥ . الاعلام للزركلي : ٢٣٥/٨) .

(٨٤) ابن خلدون (ت : ٨٠٨هـ) : هو عبد الرحمن بن الحسن من قبيلة كنده . وله جد اسمه (خالد) سميت باسمه الأسرة ، وخالد هو أول من هاجر من اليمن الى الأندلس في القرن الثالث الهجري . وكان لهذه الأسرة مجد كبير في الأندلس . وخاصة في أشبيلية ثم هاجر بعضهم الى سبته . بعد أن دب الانحلال في دولة الموحدين في الأندلس ، ثم الى تونس حيث ولد ابن خلدون بها سنة ٧٣٢هـ (١٣٣٢م) . وتوفي في القاهرة في رمضان سنة ٨٠٨هـ (١٤٠٦م) وفي تونس نشأ ابن خلدون ، وتعلم وتقلد المناصب في عهد دولة بني مرين (راجع : دائرة المعارف الاسلامية : ١٥٣/١ ، بروكلمان : ٢٤٢/٢) .

(٨٥) محمد مرتضي الزبيدي (ت : ١٣٠٥هـ) : ولد بالهند سنة ١١٤٥هـ ونشأ بها ثم رحل الى اليمن وأقام بزبيد حتى سمي بالزبيدي . ثم سافر الى مصر سنة ١١٦٧هـ ، ودرس هناك على علماء عصره ، ثم تزوج بها ، وقام بتأليف كتاب : « تاج العروس » في علوم اللغة ، واستمر في

ذلك أربع عشرة سنة . وأتمه في عشرة مجلدات . وله كتب أخرى بلغت المائة منها . « شرح كتاب الأحياء » للغزالي . و « تكملة القاموس » و « شرح حديث أم زرع » (تاج العروس : ٤٦٩/١٠ طبعة بيروت سنة ١٩٦٦) وتوفي بالطاعون في شعبان سنة ١٣٠٥هـ ولم يترك ذرية . ودفن في السيدة رقية بالقاهرة .

(٨٦) امرؤ القيس بن حجر (ت : ٥٤٠م) يتصل نسبه بملوك كنده . وهو أشهر شعراء الجاهليين وأشرفهم أصلاً (انظر عن كنده وملوكها أجداد امرئ القيس كتاب : تاريخ العرب قبل الاسلام حـ ٣ للدكتور جواد علي . « تاريخ العرب المطول » حـ ١ فيليب حتى . أولندر : ملوك كنده). وكنده بطن من كهلان . وكانوا يقيمون في البحرين والشقر ، ثم انتقلوا الى منازل كنده في حضرموت . واليها ينتسبون (راجع كتاب تاريخ أدب اللغة العربية حـ ١ ص ١٠٧ لجورجي زيدان — طبعة القاهرة ١٩٠٧) .

(٨٧) أبو الطيب المتنبي الجعفي (ت : ٣٥٤هـ) وبنو جعفي بطن من بطون سعد العشيرة من القحطانيين فهو عريق في يمنيته . ولد بالكوفة سنة ٣٠٣هـ في حلة تسمى كنده فنسب اليها وليس هو من قبيلة كندة المعروفة . وكان والده سقاء ، ولكن ابنه نشأ في طلب العلم والأدب . وكان قوي الحافظة . مطبوعاً على الشعر . انتقل به والده الى الشام وهناك حفظ من اللغة غريبها وحواشيها وأشعار الجاهلية . واشتهر بالفصاحة والبلاغة . ويعتبر شعره في الدرجة الأولى من القوة والبلاغة « يتيمه الدهر حـ ١ . الأنساب للسمعانه : ٥٠٦/١ . الصبح المنبي عن حقيقة المتنبي للبديعي . « الواسطة بين المتنبي وخصومه » لعلي بن عبد العريز الجرجاني ، « خزانة الأدب » : ٣٨٢/١ . « مع المتنبي » للدكتور طه حسين . الفن ومذاهبه في الشعر العربي . لجورجي زيدان » .

(٨٨) أبو العلاء المعري التنوخي (ت : ٤٤٩هـ) : هو الشاعر الحكيم الفيلسوف ، أحمد بن عبد الله ابن سليمان بن محمد التنوخي . ولد في المعرّة سنة ٣٦٣هـ في عهد الحمدانيين . ويعد خاتمة شعراء العصر العباسي الثالث . كفّ بصره وهو طفل في الثالثة من عمره . ولقنه أبوه — وكان من أهل الأدب — النحو واللغة في صغره ، ولما بلغ العشرين . عمد الى سائر علوم اللغة وآدابها . فاكتسبها بالاجتهاد وقوة الحافظة وله مؤلفات عديدة (راجع : « تعريف القدماء » لأبي العلاء . « تجديد ذكرى أبي العلاء » ، « مع أبي العلاء في سجنه » ، « الفن ومذاهبه في النثر العربي » . . . . الخ .

في سيكولوجية الإدارة الإسلامية

للدكتور السيد عبد القادر زيدان
استاذ علم النفس المساعد

خلاصة :

لقد استطاعت الادارة الاسلامية أن ترسي دعائم دولة مترامية الأطراف في ظل ظروف فكرية وبيئية صعبة . وكان ما حققته الادارة الاسلامية من ضبط محكم لشئون الدولة معتمداً بالضرورة على مبادىء ادارية وأساليب تطبيقية لها من العمق والدقة ما جعلها تنسخ ما قبلها وتثبت ركائزها فترات طويلة امتدت بعد ظهور الاسلام . واذا كان الفكر الاداري غير الاسلامي قد ملأ الدنيا من حولنا بنظريات ومفاهيم تزعم كل منها أنها أقدر من غيرها على توفير الرفاهية الاجتماعية عن طريق الكفاية الانتاجية – وهي هدف الملايين المرتقب – فان الأسس الاسلامية لأقدر في الواقع على تلبية الاحتياجات الانسانية لأن الرسالة المحمدية ما كانت إلا لتكريم الانسان وتخليصه من مشكلات الحياة اليومية ومتاعبها مصداقاً لقوله تعالى (١) « لقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً » .

فاذا ما عملنا جادين على استعادة تراثنا الاداري الاسلامي وترسم خطاه وتحديد اطاره وأساليبه بمفاهيم العصر ومتطلباته وصياغة الواقع الذي نعيشه عملاً بقوله تعالى (٢) « لقد كان لكم فيهم أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر ومن يتول فان الله هو الغني الحميد » استطعنا أن نقضي على كثير من مشكلات جيلنا التي تبدد الكثير من طاقاتنا وتعكر صفو حياتنا وان نكون بحق خير أمة أخرجت للناس .

ان تحديد معالم سيكولوجية الادارة الاسلامية هو هدف نسعى اليه في هذا المقال ونرجو أن يوفقنا الله إلى ابراز هذه المعالم وتحديدها .

كثير من المؤلفين الذين تناولوا المفاهيم الادارية وتنظيماتها بالشرح والتوضيح . أو بالنقد والتعقيب يخصّون بالذكر في مؤلفاتهم المهندس الأمريكي « فريدريك تايلور – Fredrick Taylor » أحد مؤسسى الادارة العلمية (٣) ، ويرجع ذلك الى أنه أول من حاول دراسة العلاقة القائمة بين الوقت والحركة « Time and motion Study » كأسلوب يهدف الى انجاز الأعمال في أقصر وقت ممكن مع مراعاة الكفاية في أدائها . وبأقل عدد مستطاع من الخطوات والاجراءات المؤدية الى انهاء العمل بالصورة المحققة للهدف المنشود .

---

(١) سورة الاسراء اية ٧٠
(٢) سورة الممتحنة آيه ٦
(٣) د . عبد الكريم درويش و د . ليلى تكلا . أصول الادارة العامة مكتبة الانجلو المصرية ٩٦٨ ص ٥٤ .

وقد وضع تايلور مؤلفاً (٤) ضمنه كل ما استطاع أن يتوصل اليه من الأسس والمبادىء الادارية وكان مهتماً فيما كتب بالكفاية الانتاجية . ومن ثم وجه اليها جل دراساته التي أوضحت بعض جوانبها أهمية الحوافز المادية وأثرها الطيب في الانتاج . على حين أوضحت جوانب أخرى منها أهمية القيادة الادارية بوصفها عنصراً حافزاً على العمل . كما أوضحت دراساته أهمية التخطيط كجانب مكمل يعمل على الزيادة الانتاجية .

ويعكس تركيز « تايلور » على الحوافز المادية لزيادة الانتاج ما كان شائعاً في عصره من خلل اقتصادي وطبقي أدى الى نشوء طبقة من العاملين في حاجة ملحة الى المال الى جانب طبقة من المستغلين في حاجة ملحة الى المزيد منه . وهكذا التقت الطبقتان حول الرغبة في الحصول على المال ولكنه التقاء غير متكافىء . فاستغلال الانسان أخاه الانسان . واستنزافه جهده ولو كان ذلك مقابل أجر كبير — من شأنهما أن يؤثرا في نوع العلاقة الاجتماعية القائمة بين الناس . مما يسمح بظهور عوامل البغض والحقد والكراهية في المجتمع . وهي عوامل كفيلة بأن تضعف الكفاية الانتاجية كما وكيفاً .

كان هذا ما لمسه « تايلور » في أواخر أيامه مما جعله يفكر في حوافز جديدة أشار الى أنها تنحصر في قضايا الاشراف والتخطيط بحيث تهتم المنشآت الانتاجية باختيار القادة وتحديد أعمالهم . كما تهتم بالعمليات التخطيطية الادارية .

وقد أدى انتشار أفكار « تايلور » واقبال الناس عليها الى تمهيد الطريق لذيوع أفكار رجل الصناعة الفرنسي « هنري فايول » Henery Fayol » الذي عرف بأبي الادارة الحديثة ولقد اهتم « فايول » بالعملية الادارية مشيراً على المنشآت الانتاجية بأن تهتم بمبادىء النشاط الاداري العام (٥) كتقسيم العمل « Devision of labour » وتحديد السلطة والمسئولية — Authority and Responsibility ووحدة الأمر « Unity of Command » كما أولى أهمية خاصة لعناصر العمل الاداري (٦) المتمثل في وحدات أهمها :

التخطيط والتنظيم والتوجيه وما الى ذلك من أمور تتعلق بالجهد الاداري كنشاط تتطلبه أية منشأة تبتغي أن تزيد من كفاية انتاجها .

ويدل انتهاج « هنري فايول » نفس السبيل التي انتهجها سلفه « فريدريك تايلور » على أن هناك اهتماماً بالعملية الادارية تخطيطاً وتنفيذاً كعنصر حيوي من العناصر الرامية الى زيادة الانتاجية العامة . إلا أن هذا الاهتمام اتجه حتى الآن الى بعض المؤثرات التي تصور الرجلان انها هي الحل الأمثل الذي يوصلنا الى السيطرة على كفاية العملية الادارية ومن ثم تحقق الكفاية الانتاجية لمنشآتها المختلفة .

واذا كانت تلك الدراسات قد تناولت مسائل مهمة ، فانها أهملت في الوقت نفسه تفصيلات العلاقات الانسانية . تلك العلاقات التي ترتبط أساساً بالتنظيمات البشرية التي تتسم بسمات خاصة تختلف بالطبع عن سمات الأجهزة والأدوات والآلات ، ذلك أن التنظيمات البشرية تتطلب أموراً كالأمن

---

(٤) Fredrick Taylor: The Principles of Scientific Management (New York: Harper and Brothers 1911

(٥) Henery fayol: General and Industrial Administration, (London, I ssac pitman and sons Ltd. 1949) p. 3

(٦) د . سيد محمود الهواري — الادارة — الطبعة الخامسة سنة ١٩٧٣م مكتبة عين شمس — القاهرة ص ٦٣ .

والإستقرار والمكانة الإجتماعية وما إلى ذلك مما يتعلق بالذات الانسانية . ولما كانت هذه الأمور تمثل حاجات تحتاج الى إشباع فان الدراسة التي تمس مثل هذه الجوانب من شأنها أن تكون موضع الاهتمام وان يكتب لها الذيوع والانتشار . وهذا ما حدث بالفعل للدراسة التي قام بها « التون مايو » (٧) Elton Mayo » والتي أظهرت أهمية اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للعاملين اذا أردنا أن نزيد من رضاهم عن أعمالهم وان نرفع معدلاتهم الانتاجية . فشعور العامل انه موضع اهتمام ورعاية . واحساسه بالخدمات الانسانية التي تقدمها له منشأته من العوامل المهمة التي تدفعه الى الاهتمام بعمله . واقباله عليه . وتفانيه في بذل أقصى الجهود الممكنة لانجازه بكفاية في الصورة المرغوبة .

ومن هنا نجد أنفسنا ازاء اتجاهين يبدوان متعارضين الاتجاه . الأول ويمثله « تايلور » و « فايول » اللذان يهتمان بابراز العوامل المادية والتنظيمية وما يصاحبهما من صدور توجيهات وتعليمات منظمة لسير العمل . والاتجاه الثاني ويمثله « التون مايو » الذي يهتم بتأكيد أهمية العلاقات الانسانية الطيبة التي ينبغي أن تشيع في جو العمل حتى تجعله جواً انسانياً تلقائياً يبعث على الراحة والاطمئنان والثقة المتبادلة بين العاملين . والواقع أن هذين الاتجاهين ليسا إلا تعبيراً صادقاً عما كان يسود المجتمع الانساني في النصف الأول من القرن العشرين . ذلك أن العوز الاقتصادي للعاملين . وجشع أصحاب الأعمال أديا الى فتح الطريق أمام الاتجاه المادي . ولكن عندما خفّت حدة احتياج العاملين الى المادة برزت العلاقات الانسانية بديلاً حافزاً إلى العمل حتى يحافظ أصحاب الأعمال على معدلات الكفاية الانتاجية .

وقد أدى استمرار الجدل حول الاتجاهين السابقين الى مناداة « ماكس وبر » (٨) Max Weber ، بالتمسك بالبيروقراطية التي تهدف الى وضع قواعد مقننة لسير العمل . ورسم هياكل تنظيمية تحدد علاقات المكونات الوظيفية ، وتيسر انسياب الخدمات الوظيفية بينها . بشكل يكفل لها تحقيق هدفها (٩) والوصول بها الى الغايات المنشودة .

كما أن هذا الجدل نفسه هو الذي جعل « رنسيس ليكرت » Rensis Likert (١٠) يقوم بدراسات ادارية عديدة ومتنوعة أظهرت له أن ثمة علاقة ارتباطية بين الانتاج والروح المعنوي على حين لم تظهر هذه العلاقة في دراسات أخرى أو بدت قيمتها ضعيفة الى درجة تصبح غير ذات دلالة .

ولقد أدت نتائج هذة الدراسات المختلفة الى أن يخرج « روبرت ماكمري Robert McMumry » (١١) باتجاه ثالث مؤداه أن الادارة تحتاج في الواقع الى رئيس خبير مستبد "Benevolent Autocrat" ، تجتمع له صفتان أساسيتان أولهما أن يكون مطبوعاً على الخير يتجه بأعماله نحو المصلحة العامة أكثر من أن يتجه بها الى تحقيق نفع فردي ، وثانيهما أن يكون مستقل الشخصية . معتزاً برأيه . قادراً على

---

(٧) Elton Mayo: The Social problems of An Industrial Civilization (Boston Harvard University, Graduate School of Business Administration, 1945), p. 34.

(٨) Max Weber: Essays in Sociology, N.y, 1946.

(٩) د . احمد رشيد — نظرية الادارة العامة دار النهضة العربية — القاهرة ٩٦٩ ص ٤٨

(١٠) Ransis Likert: Developing patterns in Management, strengthening management for the New Technology. (New york : American management Association 1955) p. 13.

(١١) Robert McMumry: The Case for Benevolent Autocracy (Harvard Business Review, January, February, 1958), p. 82.

الحكم الحازم . ويعتقد ماكمري أن مثل هذا الرئيس هو أصلح من يكون لادارة أية منشأة وتحقيق الكفاية الانتاجية فيها .

في هذا العرض الموجز للاتجاهات المختلفة للادارة تتبين لنا وفرة البحث في العمل الاداري لأهمية خدماته في ادارة المنشآت ، وتقديم المعونة لها من جهة . وأثر أنشطته الفعالة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة من جهة أخرى ، كذلك يتبين لنا اختلاف جمهور الباحثين في وضع نظرية ادارية موحدة تصف المشكلات الادارية وتفحصها وتعالجها ، مما أدى الى تعدد المدارس التي اهتمت بدراسة المجال الاداري تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً والتي اقتصرت اهتمامات روادها طلاباً وأساتذة على المفاهيم الادارية بحثاً وتنسيقاً وضبطاً ، فهناك مدارس اهتمت بالمنهج القانوني التاريخي (١٢) Constitutional legal-Historical Approach » ومدارس ركزت على المنهج التنظيمي الوصفي (١٣) Structural - Discriptive Approach » وأخرى عنيت بالمنهج الاجتماعي النفسي (١٤) Sociopsychological Approach » .

وبرغم تعدد المناهج والمدارس الادارية وتنوعها لم تستطع أي منها أن تهتدي الى أسلوب متكامل صحيح للأداء الاداري الذي يحقق التوافق بين متطلبات العمل والعاملين ذلك أن التوازن بين الحقوق والواجبات في الأداء الوظيفي والقائمين به في غاية الدقة . ويحتاج الى معالجة تخالف المعالجات التي انتهجتها المدارس الادارية المختلفة لأنها معالجة ينبغي أن تلتزم بمبادىء سامية وأسس فاضلة صالحة لكل زمان ومكان .

وليس أمامنا . ولن يكون . إلا المدرسة الاسلامية . تلك المدرسة الكاملة التي أشاعت نور الحق بعد ظلام الباطل . وانتشر نورها فعم الدولة الاسلامية المترامية الأطراف . لقد كانت مدرسة دين ودولة علمت الانسان ما لم يعلم . فألقت على مسامعه ما لم يسمعه من قبل . وطبقت من الأساليب ما لم يره ؛ فانتشر العدل وعم الصلاح وكان ما كان من قوة الاسلام والمسلمين .

وسنركز في حديثنا هنا على منهج واحد من مناهج المدرسة الاسلامية الكاملة الشاملة . هو المنهج الاداري . ولسنا ندّعي أننا في هذه العجالة سنلم بأطراف هذا المنهج وأبعاده . لكننا سنكتفي بعرض بعض شواهده . استعادة للذكرى الطيبة . ودعوة لترسم خطاها الموفقة ، واشارة بالبدء في انشاء مدرسة ادارية ليست بجديدة علينا ولكنها ستكون بالطبع جديدة على غيرنا الذين تصوروا أنهم رواد فن اداري لم يسبقهم اليه أحد ، وصانعو فكر اداري لم يسمع به العالم من قبلهم . واشارة البدء تلك تعمل على ظهور مدرسة ادارية ترتكز مناهجها على تعاليم محمد صلى الله عليه وسلم ، وتستند مقوماتها على ما كان يوحيه اليه ربه سبحانه وتعالى من أمور تتعلق بالنواحي الادارية . وهذا ما يجعلنا نجتهد في أن نجمع التصرفات الادارية التي حدثت في صدر الاسلام لتكون لنا منهاجاً نسترشد به في أجهزتنا الادارية تخطيطاً وتنفيـــذاً .

---

(١٢) John fiffner and R. V. presthus: public Administration (New York: The Ronald press Company, 1960), p. 6.

(١٣) White Introduction to the study of public Administration 1926.

(١٤) Herbert Simon: Adiministrative Behavior (New York: The Macmillan Company 1957).

الحكم والادارة لله وحـــده :

ان الله سبحانه وتعالى هو خالق الكون بكل ما فيه من موجودات . وهو الذي يدبر شئونه بحكمته وقدرته . بيده وحده الأمر والنهي والسلطان . وهو الذي خلق الموت والحياة وجعلهما قدراً أزلياً على خلقه . وذلك ليختبرهم فيما بين الحياة والموت أيهم كان أحسن عملاً وطاعة . وهذا ما يؤكده القرآن الكريم في مواضع عديدة منها :

أ – قوله تعالى: « ولئن سألتهم من خلق السموات والأرض ليقولن الله قل الحمد لله بل أكثرهم لا يعلمون . لله ما في السموات والأرض ان الله هو الغني الحميد » (١٥) .

ب – وقوله تعالى « تبارك الذي بيده الملك وهو على كل شيء قدير الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملاً وهو العزيز الغفور الذي خلق سبع سماوات طباقاً ما ترى في خلق الرحمن من تفاوت فارجع البصر هل ترى من فطور » (١٦) .

جـ – وقوله تعالى : « له ملك السموات والأرض والى الله ترجع الأمور يولج الليل في النهار ويولج النهار في الليل وهو عليم بذات الصدور » (١٧) .

د – وقوله تعالى : « قل اللهم مالك الملك تؤتي الملك من تشاء وتنزع الملك ممن تشاء وتعز من تشاء وتذل من تشاء بيدك الخير انك على كل شيء قدير » (١٨) .

على هذا النحو توضح لنا الآيات التي أشرنا اليها أن الله سبحانه وتعالى هو خالق الدنيا ومالك يوم الدين . يدبر شئون مخلوقاته بقوانين إلهية خالدة سامية تتسم بالعدل المطلق والحكمة الأزلية والدوام الأبدي (١٩) وان الله وحده هو الذي يهب الملك لمن يشاء . وينزعه ممن يشاء . وهو المعز المذل بيده كل الخير وهو على كل شيء قدير .

فاذا وضع الانسان هذه الحقيقة نصب عينيه في كل آن ومكان أراح واستراح ، وان هو عمل بمقتضاها في كل عمل يقوم به تجنب كثيراً من شرور الآخرين وجنبهم اياها . وأصبح سلوكه خالياً من الشوائب التي تبعده عن أن يكون سلوكاً موضوعياً هادفاً .

وقد خلق الله الانسان وجعله خليفته في الأرض . وأمره أن يحكم بما أراد الله . وما حدده لخلقه من قوانين سماوية ومبادىء تشريعية إلهية . وهذا ما يؤكده القرآن الكريم في قوله تعالى : « أمن يجيب المضطر اذا دعاه ويكشف السوء ويجعلكم خلفاء الأرض أإله مع الله قليلاً ما تذكرون » (٢٠) .

(١٥) سورة لقمان الآية ٢٥ ، ٢٦
(١٦) سورة الملك الآيات ١ ، ٢ ، ٣
(١٧) سورة الحديد الآيه ٥ ، ٦
(١٨) سورة آل عمران الايه ٢٦
(١٩) د . علي عبد المعطي محمد ، د . محمد جلال شرف « خصائص الفكر السياسي في الاسلام » دار المعارف المصرية ، الاسكندرية سنة ١٩٧٥ ص ٦٤
(٢٠) سورة النمل ايه ٦٢

وقوله تعالى : « وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إني أعلم ما لا تعلمون » (٢١) .

واختيار الله سبحانه وتعالى الانسان ليكون خليفته في الأرض ألقى عليه عبء استيعاب ما أراد الله لخلقه . ليحكم بينهم . ويدير شئونهم وفقاً لأحكام الله . وهذا التفويض الإلهي لا يستطيع أن يمارسه في موضوعية وعدل إلا من أراد بحق أن يعلي كلمة الله . ويدعم العدل وينشر الصلاح ، فيجعل من عباد الله إخواناً متحابين متعاونين يعملون على إشاعة النظام والاستقرار ، ويؤدون ما عليهم من واجبات بكفاية واتقان .

ولم يكرم الله سبحانه وتعالى الانسان بجعله خليفته في أرضه فحسب . بل زاده تكريماً عندما اختار محمداً صلى الله عليه وسلم . ليكون مثلاً أعلى للبشرية . وليكون نبي الأمة الاسلامية ورسولها . ومدبر شئونها . بعثه بالحق فحكم بالحق والعدل وفي هذا يقول عز وجل : « انا أنزلنا اليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله » (٢٢) .

ومعنى ذلك أن الله سبحانه وتعالى يبلغ عباده أن حكم محمد صلى الله عليه وسلم . انما هو حكم موحى به اليه من العلي القدير . وان ادارته للأمور انما هي ادارة ارتضاها الله سبحانه وتعالى لعباده ، فأوامر النبي عليه الصلاة والسلام ونواهيه . والمبادىء التي يرسيها ، والقوانين التي يقرها . والتشريعات التي ينادي بها ، انما هي مستمدة من القانون الإلهي الأزلي وفي هذا يقول الحكيم العليم: « فان جاءوك فاحكم بينهم أو أعرض عنهم وان تعرض عنهم فلن يضروك شيئاً . وان حكمت فاحكم بينهم بالقسط ان الله يحب المقسطين » (٢٣) . صدق الله العظيم الذي أمد نبيه بكل مقومات الحاكم الصالح والاداري الناجح فأرسى قواعد دين ، وثبت أركان دولة بما أوحى الله اليه . وفي هذا يقول العزيز القدير : « (٢٤) وأن احكم بينهم بما أنزل الله ، ولا تتبع أهواءهم . واحذرهم أن يفتنوك عن بعض ما أنزل الله اليك . فان تولوا فاعلم انما يريد الله أن يصيبهم ببعض ذنوبهم ، وأن كثيراً من الناس لفاسقون » .

وقد كانت الدعوة الاسلامية أمرا اختص الله به محمداً صلى الله عليه وسلم ، دون غيره وجعله خاتم النبيين وستظل دعوته ما بقيت البشرية . أما ادارة شئون الناس فذلك أمر يختص به خلفاء الله في أرضه . وما محمد صلى الله عليه وسلم . إلا مثلاً أعلى يحتذى وتلك حكمة إلهية بالغة الأهمية ، فالدعوة الاسلامية لم يكن ليقدر أحد من البشر حمل رسالتها وتحمل تبعاتها غير محمد صلى الله عليه وسلم ، بما أوتي من خلق عظيم وسمات رفيعة تؤهله لابلاغ آخر ما أراد الله سبحانه وتعالى أن يبلغه للانسانية . كما في قوله تعالى : (٢٥) « اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الاسلام ديناً » .

واذا كانت الرسالة المحمدية قد اكتملت . وقام النبي صلى الله عليه وسلم . بابلاغها نصاً وتطبيقاً ، فان ادارة الشئون الدنيوية تحتاج الى خلفاء ذوي عقول راجحة ، وآراء صائبة ، يدربون عليها تدريباً

---

(٢١) سورة البقرة آيه ٣٠
(٢٢) سورة النساء آيه ١٠٥
(٢٣) سورة المائدة آيه ٤٢
(٢٤) سورة المائدة آيه ٤٩
(٢٥) سورة المائدة آيه ٣

متواصلاً ومن هنا أقر محمد صلى الله عليه وسلم . نظام الشورى أسلوباً يمكن القيادات الادارية على اختلاف مستوياتها وأنواعها من أن تحقق أموراً أهمها :

أولا : الوصول الى الرأي الصائب عن طريق افساح المجال لتبادل الآراء والادلاء بوجهات النظر المختلفة . والقائد وسط هذا الحشد من الآراء ينسق بينها وينظم ويختار أصلحها وأنفعها لمن يقودهم من الناس .

لسنا نرى تدريباً أفضل من هذا التدريب الذي نطرح فيه المشكلة ونجمع ذوي الاختصاص والخبرة ليدلي فيها كل خبير برأيه . وهم في أثناء ذلك قد يختلفون في بعض الأمور ، وقد يتفقون في بعضها . ان الشورى أشبه بحلقة تدريبية تتضح خلالها خبرات المختصين وقرارات الحاكمين .

ثانياً : تأليف القلوب عن طريق جمع أصحاب الخبرة ليتبادلوا الرأي والمشورة . فتزيد بينهم الروابط الاجتماعية ويشيع فيهم جو من العلاقات الانسانية الطيبة . هذا بالاضافة الى أن أسلوب التشاور من شأنه أن يوطد دعائم الثقة المتبادلة بين القواعد التنفيذية والقيادية .

ثالثاً : تعميق مفهوم الصالح العام عن طريق ترجيح المشورة التي تخدم أكبر قطاع من الأفراد أو تحقق خدمات عامة . وهذا ما يلقى على القائد عبء اختيار المستشارين الصالحين القادرين على العطاء الخيّر لجمهور الناس .

رابعاً : الوصول الى القدوة الحسنة عن طريق توجيه الناس الى أهمية التشاور والأخذ برأي الخبراء الصادقين الحريصين على رضا الله ورسوله تصديقاً لقوله تعالى : « فبما رحمة من الله لنت لهم . ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك ، فاعف عنهم ، واستغفر لهم . وشاورهم في الأمر . فاذا عزمت فتوكل على الله ان الله يحب المتوكلين » (٢٦) .

وقوله تعالى : « والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شورى بينهم ومما رزقناهم ينفقون » (٢٧).

المبادىء الأساسية للادارة الاسلامية :

لقد ارتكزت الادارة الاسلامية على مجموعة مبادىء نفسية قوامها الاهتمام بالانسان . وتقدير امكاناته . بحيث تجعله في نهاية الأمر مسئولاً أمام الله تعالى عن ادارته سواء أكان ذلك في مرحلة التخطيط أم التنفيذ . ومن أهم هذه المبادىء ما يلي :

اولاً : مسئولية الانسان مسئولية فردية شخصية :

ان الانسان سيحاسب في الآخرة على ما أداه ان خيراً وان شراً . وفي هذا المقام يقول العزيز الحكيم : ألاّ تزر وازرة وزر أخرى وأن ليس للانسان الا ما سعى وأن سعيه سوف يرى ثم يجزيه الجزاء الأوفى وأن الى ربك المنتهى » (٢٨) .

---

(٢٦) سورة آل عمران ايه ١٥٩
(٢٧) سورة الشورى ايه ٣٨
(٢٨) سورة النجم الآيات ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤١ ، ٤٢

وقوله تعالى : « ولا تزر وازرة وزر أخرى وإن تدع مثقلة الى حملها لا يحمل منه شيء ولو كان ذا قربى انما تنذر الذين يخشون ربهم بالغيب وأقاموا الصلاة ومن تزكى فانما يتزكى لنفسه والى الله المصير » (٢٩) .

فالانسان لا يسأل عن عمل لم يقم به ، ولا عن عمل لم يفكر فيه ، ولم يقم بتنفيذه . وتؤكد الآية الكريمة هذا المعنى في قوله تعالى : « تلك أمة قد خلت لها ما كسبت ولكم ما كسبتم ولا تسألون عما كانوا يعملون » (٣٠) وفي قوله تعالى : « لا يكلف الله نفساً إلا وسعها لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت » . . . (٣١) وفي قوله تعالى : « ولله ما في السموات وما في الأرض ليجزي الذين أساءوا بما عملوا ويجزي الذين أحسنوا بالحسنى » (٣٢) . وقوله تعالى : « ومن عمل صالحاً فلنفسه ومن أساء فعليها وما ربك بظلام للعبيد » (٣٣) . وهذا مبدأ هام يجعل الانسان مقدراً لتبعات ما يقوم به . مسئولاً أمام الله قبل أن يكون مسئولاً أمام الناس . فالله جل شأنه هو الرقيب والمحاسب والعالم بما تكنه الصدور ومن هنا كانت هذه المسئولية موجبة يحاسب المرء نفسه قبل أن يحاسب غيره . وهي أيضاً موجبة لأن يتدبر الانسان فيما يفعل . والا يقلد ما يفعله الآخرون متعللاً بأن سلوكهم قد اكتسب صفة الشيوع أو العمومية . أو بأنه يساير متطلبات الزمان أو المكان أو ما الى ذلك من مبررات . ان عليه أن يزن أفعاله بالميزان الإلهي . يقر منها ما أحله الله ، وينفر مما حرمه مهما تكن الظروف والأحوال .

ثانياً : مساواة الانسان بأخيه الانسان :

ان الناس كلهم سواء ، لأن اشتراكهم في الانسانية يسوي بينهم في الحقوق والواجبات وهذا ما نراه في قوله تعالى : « وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيراً ونذيراً ولكن أكثر الناس لا يعلمون » (٣٤) . وفي قوله تعالى : « وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين » (٣٥) . فالناس بوصفهم جنساً بشرياً سواسية كأسنان المشط ، لا يفرق بينهم مال وان كثر ، أو جاه وان عظم أو عدد وان زاد . ولكن أكرمهم عند الله أتقاهم . وهذا ما يقرره العلي القدير في قوله تعالى : « يا أيها الناس انا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا ان أكرمكم عند الله أتقاكم ان الله عليم خبير » (٣٦) .

وفي ضوء هذه المساواة الاسلامية كان واجباً أن يضع الانسان نفسه موضع أخيه ، يرتضي له ما يرتضيه لنفسه وبذلك تتخلص الإنسانية من كثير من الشوائب السلوكية التي تجعل المرء يتصرف زاعماً أنه أفضل من غيره لاعتبارات يقدرها هو ، وأحياناً يجد حرجاً في أن يبوح بها . ان ما تعانيه البشرية في كثير من مشكلاتها اليومية انما مرده الى السلوك الانساني الذي يطرح المساواة جانباً ، فيسود التنافر ، وتشيع البغضاء ، وتفسد الحياة الانسانية .

لقد أصبح الآن حتماً علينا أن نبحث عن الوسائل الكفيلة بأن يسود فينا هذا المبدأ الانساني الاسلامي السامي : أحب لغيرك ما تحب لنفسك . انها قاعدة ينبغي أن تحكم كل تصرفاتنا ، وأن تسيطر على كل أفعالنا .

---

(٢٩) سورة فاطر آيه ١٨
(٣٠) سورة البقرة آيه ١٤١
(٣١) سورة البقرة آيه ٢٨٦
(٣٢) سورة النجم آيه ٣١
(٣٣) سورة فصلت ايه ٤٦
(٣٤) سورة سبأ آيه ٢٨
(٣٥) سورة الأنبياء آيه ١٠٧
(٣٦) سورة الحجرات ايه ١٣

ثالثاً : التعاون والتكافل الاجتماعي :

لا يكتفي الاسلام بأن يحب الانسان لغيره ما يحب لنفسه ، بل إنه يدعو الى أن يتعاون الناس في وحدة متكاملة . وان ذلك التعاون مصداق لقوله تعالى : « لا يكلف الله نفساً إلا وسعها . . . » (٣٧) فاذا كان العلي القدير لا يتطلب من الفرد إلا ما يقدر عليه وما يستطيع أداءه . فان الانسان لا يحق له أن يطالب أخاه الانسان بأكثر مما تسمح به قدراته ، ذلك هو شرط التعاون . والاطار الذي يجب أن يتم فيه . ومثل هذه المساواة في الحقوق والواجبات من شأنها أن تمنع كل استغلال . وإن تمنع امتيازاً لطبقة دون سواها الا بمقدار ما يستطيع الفرد أن يتميز به على غيره نتيجة عمله وفكره وجهده . فحرية العمل والكسب مكفولة للجميع ، وبذل الجهد والنشاط أمر متروك لطاقات الانسان وطموحاته . فعن طريقها يتمكن من جمع المال . واذا ما تم له ذلك وجب عليه تكافلاً مع الآخرين ممن هم دونه في المستوى الاقتصادي أن يمد لهم يد العون . فالسائل والمحروم لهما في مال الغني القادر حق معلوم كما في قوله تعالى : « والذين في أموالهم حق معلوم للسائل والمحروم » (٣٨) . ولا شك أن هذا الحق المعلوم سيقضي على الفاقة والحاجة . وييسر لغير القادرين سبل العيش الكريم . مما يدعو الى الحب والإخاء كدعامتين انسانيتين أساسيتين لمجتمع يسوده الرضى والسعادة وتتوفر فيه العلاقات الاجتماعية الطيبة بين الناس في حياتهم اليومية فيزيد انتاجهم . وتنمو كفايتهم .

وأصحاب الأموال اذا حق لهم جمعها بجدهم وفكرهم . فلا يحق لهم كنزها وحرمان المجتمع الانساني من استثمارها والانتفاع بها . ويخاطب الله سبحانه وتعالى أولئك الذين يكنزون أموالهم ولا ينفقونها في سبيل الله بقوله : « والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم » (٣٩) . ذلك أن اكتناز المال فيه فتنة تهيىء للانسان أسباب الغرور والطغيان . وفي هذا يقول الله سبحانه وتعالى : « كلا ان الانسان ليطغى ان رآه استغنى » (٤٠) . ويقول : « كي لا يكون دولة بين الأغنياء منكم وما أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا واتقوا الله ان الله شديد العقاب » (٤١) .

رابعاً : الانضباط الذاتي :

لقد أراد الله سبحانه وتعالى أن يوفر للفرد المسلم كل ضمانات الانضباط الذاتي فجعل علاقته به عز وجل علاقة مباشرة ، ومن ثم فان الانسان المسلم ان اتقى الله ، وتصور أنه يراقبه في كل أفعاله وحركاته وسلوكه اليومي . فان أعماله ستخلص من كل ما من شأنه أن يبعده عن رضى الله جلت قدرته . وهذا ما يجعله مواطناً صالحاً . وفياً بالعهد ، حائزا رضى الله والناس كما في قوله تعالى : « وأوفوا بعهد الله اذا

---

(٣٧) سورة البقرة ٢٨٦
(٣٨) سورة المعارج آيه ٢٤ ، ٢٥
(٣٩) سورة التوبة آيه ٣٤
(٤٠) سورة العلق آيه ٦ ، ٧
(٤١) سورة الحشر آيه ٧

عاهدتهم ولا تنقضوا الايمان بعد توكيدها وقد جعلتم الله عليكم كفيلاً » (٤٢) . وقوله تعالى : « وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون وستردون الى عالم الغيب والشهادة فينبئكم بما كنتم تعملون » (٤٣)

ومن هنا اهتم الاسلام بتكوين الضمير الحي اليقظ ليكون للمسلم قوة دافعة وسنداً حامياً ذلك أن للضمير من الفاعلية والحركة والتأثير ما يدفع سلوك الفرد نحو الوجهة الصالحة ، ثم يرتد مرة أخرى ليقوم ما أنجزه الفرد من السلوك ، وما أداه من عمل . والضمير الذي له هذه القوة والفاعلية يعتمد على مصدر أساسي له هو القلب وما يسكن فيه ، فالقلب بتكوينه الإلهي قادر على التمييز بين الصالح والطالح . بين الخير والشر . وهذا ما أشار اليه محمد صلى الله عليه وسلم . في حديثه الشريف : « البر ما سكنت اليه النفس واطمأن اليه القلب ، والاثم ما لم تسكن اليه النفس ولم يطمئن اليه القلب وان أفتاك المفتون » . ويزيد صلى الله عليه وسلم الأمر توكيداً وتوضيحاً في حديث آخر حيث يقول : « استفت قلبك وان أفتاك الناس وأفتوك فالقلب للفرد بمثابة المصباح المضيء الذي ينير له الطريق فيكشف ما به من خير وشر . وما يتخلله من مزايا وعيوب .

وهكذا يتبين لنا أن الانسان بما فطر عليه . وما توفر له من سمات ، قادر على انتهاج الطريق القويم متبعا أوامر الله ومنتهياً بنواهيه ومترسما خطى الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام . وهو في الوقت نفسه قادر على اختيار طريق الضلال ، والسير فيه على الرغم من تعدد القوانين وكثرة اللوائح فكل ذلك لا يقف أمام نوايا الانسان وقدراته لأنه يستطيع أن يتحايل على القوانين ، وأن يراوغ النظم واللوائح . وهذا ما يؤكد لنا أن البحث في ضبط الادارة ومنجزاتها وصولاً الى الكفاية الانتاجية لن يأتي من خارج الانسان مهما أحكم المجال الذي يحيط به ، وانما يأتي الانضباط من داخله اذا ما أحسنا الوصول الى قلبه والتأثير فيه ، فالمدارس الادارية برغم تعددها وتنوعها والمفاهيم الادارية برغم كثرتها وشيوعها لم تستطع ترشيد الأداء وتحسينه كماً وكيفاً على حين تمكنت من ذلك المدرسة الاسلامية التي تجعل شعارها :

« ان ترشيد الأداء ليس في النظم والقوانين . وإنما هو في قلوب الناس وضمائرهم » .

وانا لنرجو أن نحدد في مقال آخر اطار منهج المدرسة الاسلامية في الادارة تخطيطاً وتنفيذاً . والله ولي التوفيق .

---

(٤٢) سورة النمل آيه ٩١

(٤٣) سورة التوبة آيه ١٠٥

العلاقة
بين التفكير المنطقي والقدرة الرياضية
لتلاميذ الصف الأول الابتدائي السعوديين
وفقاً لنظريات « بياجيه »

خلاصة رسالة الدكتوراه للدكتور محمد علي الملق

خلاصة :

الغرض الأساسي من هذه الدراسة هو (١) قياس التفكير المنطقي لتلاميذ الصف الأول السعوديين بمدارس البنين الابتدائية بالمملكة العربية السعودية (٢) بحث العلاقة المحتملة بين هذا التفكير والقدرة الرياضية .

وقد أخذت عينة حجمها مائة تلميذ من تلامند الصف الأول الابتدائي في أربع مدارس مختلفة من مناطق المملكة لتمثل كافة قطاعات المجتمع السعودي .

وجمعت المعلومات والأرقام على النحو التالي :—

١ — طبق معيار تقويم المفاهيم — النضج (Concept Assessment Kit Conservation) لكل طفل على انفراد لقياس تفكيره المنطقي في اثني عشر واجباً من واجبات « بياجيه » .

٢ — قياس مدى استعداد التلاميذ لفهم مادة الحساب عن طريق اختبار الاستعداد الحسابي (Arithmetic Readiness Test) كما قيست قدرتهم الحسابية باختبار القدرة الحسابية (Arithmetic Ability Test) وكذلك اتخذت علامات امتحان نصف السنة في الحساب مقياساً لتحصيلهم في هذه المادة .

٣ — أخذت أعمار الأطفال من ملفاتهم بالمدارس .

وقد خصصت المعلومات والأرقام للطرق الاحصائية التالية :—

١ — طريقة معامل الارتباط .

٢ — تحليل الانحدار الخطي المتعدد الحدود .

وقد ظهرت النتائج الآتية من البحث :—

١ — نسب كبيرة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدارس البنين العامة بالمملكة العربية السعودية لم ينضجوا في الواجبات المنطقية الاثني عشر لبياجيه والتي تمت دراستها في هذا البحث وذلك عند منتصف السنة الدراسية .

٢ — كان واجب ادراك مفاهيم الاعداد هو أسهل الواجبات لدى التلاميذ . كما كان واجب ادراك مفاهيم الأوزان أصعبها من ناحية النضج .

٣ — أظهرت كل واجبات بياجيه الاثني عشر إفراداً وإجمالاً عوامل ارتباط موجبة عند مستوى مقبول مع اختبار الاستعداد الحسابي .

٤ – أظهرت كل واجبات « بياجيه » الاثني عشر عوامل ارتباط موجبة عند مستوى مقبول مع اختبار المقدرة الحسابية .

٥ – أظهرت كل واجبات بياجيه عوامل ارتباط موجبة عند مستويات مقبولة مع علامات نصف السنة في مادة الحساب .

٦ – أظهر مجموع علامات التفكير المنطقي معامل ارتباط موجباً عند مستوى مقبول مع أعمار التلاميذ .

٧ – أظهرت مقاييس أبعاد معلومات التلاميذ في مادة الحساب عوامل ارتباط موجبة عند مستوى مقبول بعضها مع بعض .

٨ – لم تظهر أي علاقة ارتباطية بين أعمار التلاميذ وعلاماتهم في مادة الحساب .

٩ – تبين أن اثنين من العوامل الرئيسية الثلاثة في هذا البحث وهي :

أ – علامات التفكير المنطقي ب – علامات الاستعداد الحسابي .

حـ – علامات القدرة الحسابية قد أسهمت في استنتاج عال للعامل الثالث مع استخدام طريقة الانحدار الخطي الاحصائية .

مقـــدمة :

يعد « جين بياجيه » من أشهر علماء العصر الحديث في حقلي التربية وعلم النفس ولا سيما بعد أن ترجمة الكثير من مؤلفاته باللغة الفرنسية الى اللغات الرئيسية الأخرى . وبعد أن بدأ الكثيرون من التربويين في تفهم نظرياته واثباتها . وقد برزت شهرته بشكل واضح خلال السنوات العشر الماضية . ويؤسفني ضيق المجال هنا عن ذكر نبذة عن تاريخ حياته ومؤلفاته ونظرياته واسهاماته الضخمة في حقلي التربية وعلم النفس إلا أنه يجدر بي الاشارة الى أن « بياجيه » يهتم كثيراً بدراسة تركيب الادراك عند الانسان .وهو ينظر الى هذا التركيب من زاوية رياضية منطقية إذ أنه يعتقد أن الشرح الرياضي للمنطق هو أسلم وسيلة لفهم التركيب الادراكي عند الانسان . ولهذا يقول بأن تفكير الانسان ينمو خلال أربع مراحل حتى يتخذ في معظم الحالات شكل الفئة وتركيبها (Group) . والفئة تركيب رياضي له عدة خصائص لا يكتمل إلا بتوافرها . فمثلاً من خصائص الفئة نجد أن لكل عنصر فيها معكوساً (Inverse) . ويقابل ذلك أن تفكير الانسان لا يكتمل إلا اذا توفرت له عدة خصائص من بينها قدرته على أن يعكس تفكيره .

ويعتقد « بياجيه » أن هناك أربعة عوامل رئيسية تؤثر على نمو الادراك عند الطفل وهي :

أولاً : التفاعل الاجتماعي : ويدخل ضمن عامل البيئة .

ثانياً : النمو العضوي : ويتبع الوراثة وعوامل النمو العضوي المختلفة .

ثالثاً : التجارب : وقد قسمها « بياجيه » الى طبيعية ورياضية منطقية .

رابعاً : التوازن (Equilibration) وهو نظام داخلي ذاتي يقوم به الجهاز الادراكي عند الانسان لتعديل الخلل الناتج من عدم التوازن بين النضج والتجربة والتفاعل الاجتماعي .

ومن أبرز نظريات « بياجيه » اعتقاده أن هناك علاقة بين التفكير المنطقي عند الأطفال وقدرتهم الرياضية وهذا هو موضوع دراستنا الذي أردنا به بحث مدى وجود هذه العلاقة عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدارس البنين بالمملكة العربية السعودية . ومن ثم نعقد موازنة بين نضج الطفل السعودي ونضج الأطفال في بعض المجتمعات الأخرى من الناحية الزمنية .

ولهذا الغرض قمنا بقياس التفكير المنطقي عند الاطفال السعوديين – حسب مصطلحات « بياجيه » – مستخدمين في ذلك مقياس (Concept Assessment Kit-Conservation) أي (مجموعة تقويم المفاهيم – النضج) وهي مجموعة أدوات ونماذج مستعارة من مؤسسة أمريكية (بعد موافقتها الرسمية) وهي « مؤسسة الاختبار التعليمي الصناعي – سان دياجو – كاليفورنيا » (Educational & Industrial Testing Service, San Diago, California) وقمنا أيضاً بقياس أبعاد معلومات هؤلاء الأطفال في مادة الحساب مستخدمين في ذلك « مقياس الاستعداد الحسابي » (Arithmetic Readiness Test) مستعارا أيضاً من شركة نشر أمريكية (بعد موافقتها الرسمية) وهي « شركة بوبزمرل – انديانابوليس – انديانا » (The Bobbs - merrill Company Inc., Indianapolis, Indiana) ومستخدمين أيضاً اختبار القدرة الحسابية (Arithmatic Ability Test) وهو اختبار صممه الباحث نفسه واقتبسه من بعض فقرات الكتاب المقرر . يضاف الى ذلك استخدام علامات التلاميذ بعد منتصف السنة الدراسية في مادة الحساب التى استخرجت من ملفاتهم لقياس تحصيلهم وتقدمهم في تلك المادة .

وقد اختيرت لهذا البحث عينة حجمها مائة تلميذ من تلاميذ الصف الأول السعوديين بمدارس البنين الابتدائية بالمملكة ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية (Random) من أربع مدارس ابتدائية روعي أن تمثل كل مدرسة منها قطاعاً من قطاعات المجتمع السعودي . فقد اختيرت مدرسة من مدينة العمال بالدمام لتمثل أطفال القطاع العمالي بالمملكة . واختيرت مدرسة أخرى من قرى حائل لتمثل أطفال القطاع الريفي . واختيرت مدرستان من مدينتي الرياض وجدة لتمثلا القطاع المختلط . وقد أجرى هذا الاختيار حسب طرق احصائية دقيقة .

أما المعلومات اللازمة للبحث فقد جمعت على النحو التالي :

١ – قام الباحث نفسه بقياس التفكير المنطقي عند كل طفل على انفراد في نحو نصف ساعة تقريباً وفي غرفة شبه معزولة في كل مدرسة . وقد شمل القياس إجابات الأطفال عن بعض الأسئلة الواردة في المعيار الذي سبقت الاشارة اليه بعد أن شاهدوا بعض النماذج والحركات التي عرضها الباحث عليهم . وقد سجلت نتيجة كل تلميذ في نموذج خاص .

٢ – تم قياس قدرة الأطفال واستعدادهم في مادة الحساب . وقد قام الباحث نفسه بهذا القياس يساعده مدرسو حساب السنة الأولى في كل مدرسة من المدارس المختارة حيث جمع تلاميذ كل مدرسة في أحد الفصول وقدم لهم كل امتحان من الامتحانين المذكورين في يوم مستقل .

٣ – أخذت علامات نصف السنة في مادة الحساب وأعمار الأطفال من ملفاتهم .

وقد استعين بالأرقام والمعلومات التي جمعت في التحليل الاحصائي على النحو التالي :

أ ـ حسب المتوسط العددي والانحراف المعياري لكل عامل من عوامل البحث .

بـ أعدت جداول ونسب مئوية لمقارنة عدد الناضجين وشبه الناضجين وغير الناضجين في كل واجب منطقي من واجبات « بياجيه » التي تمت دراستها في هذا البحث .

حـ ـ استخدمت طريقة معامل الارتباط لمعرفة العلاقة بين تفكير الأطفال المنطقي ونتائجهم في ماده الحساب من جهة وبين تفكيرهم المنطقي وأعمارهم من جهة أخرى .

د ـ أعدت مصفوفات الارتباط الداخلي (Intercorrelation matrices) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين كل عاملين من عوامل هذا البحث .

هـ ـ استخدمت طريقة الانحدار الخطي المتعدد الحدود (Multiple Linear Regression) لمعرفة اسهام عوامل التنبؤ (Predictor) في استنباط المعايير المستنتجة (Criteria) .

وقد خرج الباحث بالنتائج الآتية :

١ ـ نسب كبيرة من طلاب السنة الأولى السعوديين بمدارس البنين الابتدائية بالمملكة غير ناضجين منطقياً في جميع واجبات « بياجيه » المنطقية التي تمت دراستها في هذا البحث وهي :

أ ـ الفراغ ثنائي الأبعاد (2-dim. Space) .

بـ العــدد (Number) .

حـ ـ المـادة (Substance) .

د ـ الكميات المتصلة (Continuous Quantity) .

هـ ـ الـوزن (Weight) .

و ـ الكميات غير المتصلة (Discontinuous Quantity) .

ز ـ المساحة (Area) والطول (Length) وذلك بعد منتصف السنة الدراسية عام ١٣٩٦هـ .

٢ ـ تبين من عدد الناضجين في كل واجب منطقي أن قدرة التلاميذ السعوديين على النضج في هذه الواجبات يمكن ترتيبها كالتالي ابتداء بالأسهل :

العدد ـ الكميات (المتصلة وغير المتصلة) ـ الفراغ ثنائي الأبعاد ـ المادة ـ الطول ـ المساحة الـوزن .

٣ ـ أظهر كل واجب من واجبات « بياجيه » المنطقية وكذلك مجموع علامات التلاميذ في كل هذه الواجبات عوامل ارتباط موجبة مع استعداد التلاميذ في مادة الحساب (Arithmetic Readiness) عند مستوى ١٠و٠ ما عدا واحداً من هذه الواجبات حيث كان عند مستوى ٢٠و٠ .

٤ ـ أظهرت كل واجبات « بياجيه » الاثني عشر بصفة منفردة وكذلك مجموع علامات التلاميذ في هذه الواجبات عوامل ارتباط موجبة عند مستوى ١٠و٠ مع علامات قدرة التلاميذ في مادة الحساب (Arithmetic Ability) .

٥ ـ أظهرت سبعة من واجبات « بياجيه » الاثني عشر عوامل ارتباط موجبة مع علامات الحساب عند نصف السنة الدراسية : ثلاثة منها عند مستوى ٠١و٠ وأربعة منها عند مستوى ٠٥و٠ وبصفة اجمالية أظهر مجموع علامات تفكير الأطفال المنطقي عامل ارتباط موجباً عند مستوى ٠١و٠ مع علامات التلاميذ في مادة الحساب عند نصف السنة الدراسية .

٦ ـ أظهرت أعمار التلاميذ عوامل ارتباط موجبة عند مستوى ٠٢و٠ مع مجموع علامات تفكيرهم المنطقي . وبالتفريد لم تظهر سبعة من هذه الواجبات أي عامل ارتباط يذكر عند المستوى المقبول مع علامات تفكير التلاميذ المنطقي . غير أن خمسة من هذه الواجبات أظهرت عوامل ارتباط موجبة مع هذه العلامات : اثنان منها عند مستوى ٠١و٠ والثلاثة الأخرى عند مستوى ٠٢و٠

٧ ـ كل واجبات بياجه الاثني عشر بصفة عامة أظهر بعضها مع بعض عوامل ارتباط موجبة غالباً عند مستوى ٠١و٠

٨ ـ أظهرت مقاييس الحساب الثلاثة المستخدمة في هذا البحث عوامل ارتباط موجبة بعضها مع بعض .

٩ ـ نظراً لأن الاختلاف بين أعمار التلاميذ كان مقصوراً على السنوات فقط . ولعدم الدقة في الحصول على أعمار هؤلاء التلاميذ لم تظهر أي علاقة بين أعمارهم وقدرتهم في أي مقياس من مقاييس الحساب الثلاثة .

١٠ـ أظهرت طريقة الانحدار الخطي المتعدد الحدود (Multiple Linear Regression) في كل نموذج (model) أن عاملين من العوامل المستعملة في هذا البحث (Predictors) وهما تفكير الأطفال المنطقي والاستعداد الحسابي والقدرة الحسابية قد أديا الى استنتاج عال للعامل المستنتج الثالث (Criterion) .

تحليل ومناقشة :

وقد ظهر من التحليل الذي قام به الباحث لهذه النتائج أن عوامل تحديد هذا البحث يجب مراعاتها بدقة عند محاولة تطبيق أي نتيجة من نتائجه حيث أن الدراسة كانت قاصرة على تلاميذ السنة الأولى الابتدائية بمدارس البنين العامة بالمملكة العربية السعودية . ونتائج هذا البحث ربما لا تنطبق على التلميذات السعوديات ولا على التلاميذ غير السعوديين . ومن هنا يجب الحذر الشديد ـ على الأقل ـ عند محاولة تعميم نتائج هذا البحث على غير تلاميذ السنة الأولى الذكور بالمدارس الابتدائية العامة بالمملكة . وبالاضافة الى ذلك تمت دراسة اثني عشر واجباً منطقياً من واجبات « بياجيه » التي تم تعيينها وقياسها عن طريق معيار تقويم المفاهيم ـ النضج (Concept Assessment Kit-Conservation) . كذلك تمت دراسة العلاقة بين تفكير الأطفال السعوديين المنطقي وأبعاد معلوماتهم في مادة الحساب دون غيرها . وأية علاقة بين هذا التفكير المنطقي وقدرتهم في أية مادة أخرى يجب بحثها قبل محاولة تعميم نتائج هذا البحث .

وجدير بالذكر وجوب ملاحظة أن عدم وجود العلاقة الارتباطية بين أعمار التلاميذ وبعض عوامل هذا البحث الأخرى قد يرجع الى عدم الحصول على تحديد دقيق لأعمار التلاميذ ، مما أدى بالتالي الى عدم تباين تلك الأعمار .

ومما ينبغي ملاحظته كذلك أن أعمار التلاميذ في هذا البحث قد حسبت بالتاريخ الهجري والشهر القمري . لذا يجب الحذر الشديد عند مقارنة هذه الأعمار بأعمار تلاميذ آخرين حسبت بالتقويم الميلادي (Gregorean Calender) .

وقد سبق القول أن نتائج هذا البحث بيّنت أن نسباً كبيرة من تلاميذ السنة الأولى السعوديين في المرحلة الابتدائية لم يظهروا نضجاً في أي واجب من واجبات « بياجيه » المنطقية التي تمت دراستها هنا ، وذلك عند وصولهم الى منتصف السنة الدراسية . كذلك تبين من احصاءات هذا البحث أن متوسط أعمارهم عند قياس تفكيرهم المنطقي هو ٨٥ر٥ شهراً قمرياً أي ما يعادل ٦,٩ سنة ميلادية . ويدل ضعف النضج في تفكيرهم المنطقي على أن نسبة كبيرة منهم لا تزال عند المرحلة الثانية من مراحل « بياجيه » . أي المرحلة قبل العملية (Preoperational) ولا نعرف متى ولا عند أي مستوى يبدأ الطفل السعودي في النضج في هذه الواجبات المنطقية ثم ينتقل منها الى المرحلة العملية الثالثة (Operational) . ان الاجابة عن هذه الأسئلة تحتاج الى بحث مستقل ينبغي أن يجرى في المستقبل .

وبناء على ما أظهره هذا البحث من عدد الناضجين وشبه الناضجين وغير الناضجين من التلاميذ يمكن القول أن الطفل السعودي ينضج متأخراً بالنسبة لما يتوقعه بعض الخبراء الغربيين وما وجدوه عند عند أطفالهم من الناحية الزمنية . فمن بين هؤلاء الخبراء (١) (B. J. Wadsworth) الذي سجّل أن متوسط عمر الطفل للنضج في فهم الأرقام يقع بين الخامسة والسادسة وآخرون مثل (٢) (R. Sund و (R. Copeland) (٢) يمدون هذه الفترة الى ما بين السادسة والنصف والسابعة من العمر ، وبالموازنة نجد أن ٤٤٪ من تلاميذ هذا البحث الذين تمت دراستهم والذين يبلغ متوسط أعمارهم نحو سبع سنوات وصلوا الى النضج في ادراك مفهوم العدد . (هذه أعلى نسب النضج في الواجبات المدروسة في هــذا البحث) . وكذلك يحدد (R. Sund) متوسط عمر الطفل الغربي للنضج في ادراك مفهوم المادة (Substance) والكميات المستمرة (Continuous Quantity) بين السادسة والسابعة من العمر على حين أن نسبة كبيرة من الأطفال السعوديين لم يدركوا في الحقيقة مفهومي هاتين الظاهرتين . ومن نتائج هذا البحث التي لا تثير الدهشة عدم نضج الطفل السعودي في ادراك مفاهيم الوزن والفراغ ثنائي الأبعاد والمساحة والطول . وذلك لأن « بياجيه » ومؤيديه وجدوا أن الطفل لا يدرك مفهوم الوزن إلا بعد سن التاسعة أو العاشرة تقريباً . وكذلك يقول بياجيه بأن الأطفال ينضجون في ادراك مفهوم الفراغ ثنائي الأبعاد والطول بعد سن السابعة .

ولقد تم اثبات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تفكير الأطفال المنطقي وأبعاد معلوماتهم في مادة الحساب حيث تم ايجاد عامل ارتباط موجب قيمته ٥٤ر٠ عند مستوى ٠,٠١ بين علامات تفكير الأطفال المنطقي وعلامات اختبار الاستعداد الحسابي . وفي الوقت نفسه تم ايجاد عامل ارتباط موجب قيمته ٥٧ر٠ عند مستوى ٠١ر٠ بين علامات التفكير المنطقي وعلامات اختبار القدرة الحسابية ، وكذلك وجد

---

(1) Wadsworth, B.J. Piaget Theory of Cognitive Development, New York: David McKay Co. Inc. 1971.

(2) Sund, R.B. Piaset For, Educators: A Mulimedia Program, Columbus, Ohio, Charles Merrill Publishing Co. 1976

(3) Copelanol, R.W. How Children Learn Mathematics New York, MacMilian Publishing Co. 1974

عامل ارتباط موجب قيمته ٣٦ر٠ عند مستوى ٠١ر٠ بين علامات التفكير المنطقي ومجموع علامات التفكير المنطقي ومجموع علامات الأطفال في مادة الحساب عند منتصف العام الدراسي . وهكذا أوضح تحليل الانحدار الخطي المتعدد الحدود أن كلا من الاستعداد الحسابي والقدرة الحسابية عاملاً مهماً في استنتاج عامل التفكير المنطقي . وهذه النتائج مشابهة لما وجده الكثيرون من الباحثين ومبرهنة على ما يقوله « بياجيه » . حيث أثبت كل من (Goldshmid) و (Mactarlane) في عام ١٩٦٨ — مثلاً — عندما استخدما المقياس المنطقي المستعمل في هذا البحث أن هناك عامل ارتباط موجباً قيمته ٥٢ر٠ بين تفكير الأطفال المنطقي ومعلوماتهم في مادة الحساب . وعلى ذلك يمكننا أن نؤيد ما أورده « بياجيه » من أن :

(تركيب مفاهيم الاعداد في أفكار الأطفال يسير جنباً الى جنب مع تدرجهم في النضج المنطقي وأن العمليات الحسابية والمنطقية تكون نظاماً واحداً . . الأول ناتج من تكون الثاني وأنصهاره . وتجب الاشارة الى أن عدم وجود تاريخ دقيق لميلاد كل طفل قد أدى الى الاقلال من قيمة بعض نتائج هذا البحث وعرقلة بعض الطرق الاحصائية حيث أن عدم وجود التباين في أعمار الأطفال قد أدى الى حجب رؤية الباحث في تحري العلاقة المحتملة بين أعمار الأطفال وعوامل البحث الأخرى . يضاف الى ذلك أن عدم وجود تاريخ دقيق لميلاد كل طفل من شأنه أن يؤدي الى أخطاء تربوية جسيمة في نظام التعليم ، فعندما نقول أن طفلاً قد ولد في عام ١٣٩١هـ — إن صدق أهله — دون اعطاء الشهر أو على الأقل فصل السنة الذي ولد فيه فعلاً فان ذلك يدفع الكثيرين من مديري المدارس الى قبوله بالسنة الأولى على أساس أن عمره ست سنوات على حين أن عمره الحقيقي قد يكون خمس سنوات اذا كانت ولادته في نهاية السنة التي ذكرها أهله . ولا شك أن وضع طفل في سن أو مستوى لا يلائمه خطأ تربوي جسيم في نظر « بياجيه » ، وعلى هذا الأساس أعتقد أن جهوداً كبيرة وجدية ينبغي أن تبذلها وزارة المعارف بضرورة حث موظفي المدارس والآباء وأعضاء مجتمع الطفل على تحري التاريخ الدقيق لميلاده قبل قبوله بالسنة الأولى وذلك لتلافي الوقوع في مثل هذه الأخطاء التربوية الجسيمة .

اقتراحات :

وفي ضوء النتائج والمناقشات السابقة يقدم الباحث المقترحات الآتية :

ان ضعف قدرة الطفل السعودي على النضج منطقياً في الواجبات التي تمت دراستها يحتم علينا ضرورة تقويم المنهج الحالي لمادة الحساب في السنة الأولى الابتدائية بمدارس المملكة العربية السعودية . ولا يدعي الباحث أن نتائج بحثه هذه كافية لتكون أساساً يمكن أن يبنى عليه منهج جديد متكامل . حيث أن هناك بعض الأمور التي يجب بحثها قبل اجراء أي تغيير جذري في المنهج الحالي . فالعمر الذي ينضج فيه الطفل السعودي منطقياً يجب تحديده ببحث مستقل لكي يمكن اعداد الأنشطة الاستعدادية التي تمكن الأطفال من ادراك بعض المفاهيم التي يجب تقديمها اليهم . ومع ذلك ، فإن الباحث متأكد تماماً من أن هناك أجزاء من المنهج الحالي في حاجة ملحة الى الالغاء التام ، وأخرى بحاجة الى التأجيل الى مراحل أخرى من مراحل نمو الأطفال . وأجزاء معينة يجب بحثها ودراستها بدقة قبل تقديمها للتلاميذ .

وبناء على ما كشف عنه هذا الباحث . وفي ضوء نظريات « بياجيه » يعتقد الباحث أن التدريس الشكلي لمادة الحساب يجب تأجيله الى مرحلة أخرى عندما تكون الأغلبية الكبرى - على الأقل - من الأطفال ناضجة منطقياً في بعض واجبات « بياجيه » التي تخص هذه المرحلة . فالسنة الأولى الابتدائية . وبخاصة النصف الأول منها قد تصبح ذات صلة وثيقة بقدرة الأطفال الادراكية لو أنها خصصت لبعض أنواع النشاط التي تيسر للأطفال ادراك بعض مفاهيم الرياضيات. ويجب التخفيف من استعمال السبورة والطباشير ووقوف المدرس أمام الأطفال كوسيلة رئيسية للتعليم في هذه المرحلة . ذلك أن أحد مصادر التعليم الرئيسية في نظر « بياجيه » هو النشاط العقلي الداخلي الذاتي عند الطفل . فيجب أن يلمس الأطفال الأشياء ، وأن يحسوا بها لكي يدركوها . وما عدا ذلك ارغام للطفل على أن يتعلم بعض المفاهيم التي ليس لديه الاستعداد الذهني لادراكها . ومن ذلك يحدث التعليم دون فهم . والحفظ عن ظهر قلب ، والعقد النفسية الأخرى التي قد تستمر مع الطفل طوال حياته . لقد شهد الباحث عدة مناسبات يدفع فيها الطفل السعودي الى مستوى غير مستواه الادراكي . وفي أثناء قيامه باجراء هذا البحث سمع مدرساً يقرأ مسألة جمع حسابية بصوت عال لطلاب السنة الأولى الابتدائية وسمع الأطفال يرددونها بعده ليفهموها . . . ان هذه العملية عقيمة في رأي « بياجيه » ويجب أن تستبدل بها أنشطة استعدادية لادراك المفاهيم اذا استعصى على الأطفال فهمها . . وقد يكون أغلب هؤلاء الأطفال في المرحلة التي لا تمكنهم من فهم معنى العدد والعمليات الحسابية . فاذا أخفق الطفل في ادراك مفهوم العدد - مثلاً - فيجب الرجوع به الى المكونات الأساسية لادراك مفهوم العدد وهي التجميع الاحتوائي (Class Inclusion) والتسلسل (Seriation) والتناظر الآحادي (1-1 Correspondence) ويجب على المدرس شغل الأطفال بأنشطة عملية تتعلق بهذه المفاهيم التي يجب ادراكها قبل تقديم مفهوم العدد .

ومن أهم الانتقادات التي يمكن توجيهها الى المنهج الحالي لمادة الحساب في السنة الأولى الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء هذه النتائج وآراء « بياجيه » هو تقديم بعض المفاهيم التي يستحيل على الأطفال استيعابها مثل وحدات الوزن والحجوم والزمن . . ومن ثم فان وحدات هذه المفاهيم يجب حذفها من هذا المنهج وتأجيلها الى مراحل أخرى . وفي بحثنا هذا وجدنا أن الطفل السعودي لا يدرك مفهوم الوزن ، وهذه النتيجة طبيعية حيث أن « بياجيه » ومؤيديه قد وجدوا أن الطفل يبدأ ادراك مفهوم الوزن والزمن بعد سن التاسعة أو العاشرة ، ومفهوم الحجوم عند سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة . وعلى الرغم من أن قياس نضج الطفل السعودي في ادراك مفهومي الزمن والحجوم لم تتم دراسته في هذا البحث إلا أن ادماج هذه المفاهيم يعد خطأ تربوياً جسيماً ما لم يبن على بحوث دقيقة .

توصيــات :

ويوصي الباحث في نهاية بحثه بما يلي :

١ - ان تدريس بعض رياضيات السنة الأولى تدريساً شكلياً تقليدياً بمدارس البنين الابتدائية العامة بالمملكة العربية السعودية ، يجب أن تحل محله الأنشطة التي تساعد الأطفال على ادراك المفاهيم وبخاصة في النصف الأول من السنة الدراسية .

٢ – ان تدريس معاني بعض المفاهيم مثل وحدات الوزن والزمن والحجم في المرحلة الأولى الابتدائية يجب أن يؤجل وان يبنى تقديمه للأطفال على بحوث دقيقة .

٣ – يجب أن تقوم وزارة المعارف بالتعاون مع وزارة الصحة والاعلام بحث المدارس والآباء وأفراد المجتمع بصفة عامة على الحصول على بيانات حقيقية ودقيقة لأعمار الأطفال قبل قبولهم بالسنة الأولى الابتدائية .

٤ – يجب اجراء بحوث أخرى في ضوء نظريات « بياجيه » وفي ضوء نتائج هذا البحث بهدف :

أ – تحديد العمر والصف اللذين ينضج عندهما الطفل السعودي منطقياً في واجبات « بياجيه » التي تمت دراستها في هذا البحث .

ب – تحديد العلاقة المحتملة بين التفكير المنطقي عند الطفل السعودي وقدرته في المواد الأخرى المقدمة في منهج السنة الأولى .

حـ – تحديد العلاقة بين نضج الطفلة السعودية ونضج الطفل السعودي .

كلمة ختامية :

لقد حاولنا فيما سبق . التبسيط بقدر الامكان مع ادراكنا التام للخطورة التي يمكن أن تنتج من الافراط في التبسيط مما قد يفقد البحث جوهره ومعناه في بعض الأحيان . . ونعتذر اذا كانت بعض أفكار « بياجيه » ومصطلحاته غير قابلة للتبسيط أحياناً . كما نعتذر لكون ما قيل في هذا الملخص ربما لا يكفي لتزويد القارىء بفكرة واضحة عن أفكار « بياجيه » .

واني لواثق من أن المسئولين في وزارة المعارف الذين يهمهم هذا البحث كثيراً سيحاولون الافادة مما جاء فيه حيث أنهم عرفوا بميلهم الى معرفة كل جديد في عالم التربية والتعليم والله الموفق .

ملحق رقم ١

التلاميذ الناضجون وشبه الناضجين وغير الناضجين في واجبات « بياجيه » الاثنى عشر (ع = ١٠٠)

تصنيف التلاميذ	المدرسة والموقع	نموذج رقم ب						نموذج رقم أ					
		طول III	طول II	طول I	مساحة III	مساحة II	مساحة I	الكمية غير المتصلة	الوزن	الكمية المتصلة	المادة	العدد	الفراغ ثنائي الأبعاد
الناضجون	مدرسة الفاروق الصباحية بالدمام	٩	٢	٣	٥	٤	٦	٤	٥	٧	٦	٧	٦
	مدرسة لبيد بن ربيعة في الرياض	٩	٣	٢	٧	٣	٤	٧	٣	٩	٤	١٠	٨
	مدرسة عمرو بن العاص بالوسيط بحائل	٦	٤	٣	٩	٦	٥	١٠	٥	٩	٨	١٣	٣
	مدرسة الخالدية بجدة	١٢	٤	٦	٣	٢	٤	٧	٦	٥	٤	١٤	٦
	المجموع : (النسبة المئوية) ٪	٣٦	١٤	١٤	٢٤	١٥	١٩	٢٨	١٩	٣٠	٢٢	٤٤	٢٣
شبه الناضجين	مدرسة الفاروق الصباحية بالدمام	٠	٠	٠	١	٢	٢	٠	٢	٣	٠	٠	٣
	مدرسة لبيد بن ربيعه في الرياض	٤	١	٢	٠	٣	٢	٢	٢	٤	٢	١	٠
	مدرسة عمرو بن العاص بالوسيط بحائل	٦	٣	٠	١	١	٣	٣	٢	٥	١	٤	٤
	مدرسة الخالدية بجدة	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٠	٠
	المجموع : (النسبة المئوية) ٪	١٢	٣	٢	٢	٦	٧	٥	٦	١٢	٤	٥	٧
غير الناضجين	مدرسة الفاروق الصباحية بالدمام	١٦	٢٣	٢٢	١٩	١٩	١٧	٢١	١٨	١٥	١٩	١٨	١٦
	مدرسة لبيد بن ربيعة بالرياض	١٢	٢١	٢١	١٨	١٩	١٩	١٦	٢٠	١٢	١٩	١٤	١٧
	مدرسة عمرو بن العاص بالوسيط بحائل	١٣	١٩	٢٢	١٥	١٨	١٧	١٢	١٨	١١	١٦	٨	١٨
	مدرسة الخالدية بجدة	١١	٢٠	١٩	٢٢	٢٣	٢١	١٨	١٩	٢٠	٢٠	١١	١٩
	المجموع : (النسبة المئوية) ٪	٢٢	٨٣	٨٤	٧٤	٧٩	٧٤	٦٧	٧٥	٥٨	٧٤	٥١	٧٠

ملحق رقم (٢)

مصفوفات لمراحل الارتباط الداخلي للتغيرات الرئيسية الخمسة في هذا البحث وهي مجموع علامات التفكير المنطقي وعلامات الاستعداد الحسابي وعلامات القدرة الحسابية . وعلامات امتحان نصف السنة في الحساب وأعمار الأطفال .

رقم	اسم المتغير	١	٢	٣	٤	٥
١	مجموع علامات التفكير المنطقي	١ر٠				
٢	علامات امتحان الاستعداد الحسابي	*٥٤ر٠	١ر٠			
٣	علامات امتحان القدرة الحسابية	*٥٧ر٠	*٧٠ر٠	١ر٠		
٤	علامات امتحان نصف السنة في الحساب	*٣٦ر٠	*٦٢ر٠	*٦٣ر٠	١ر٠	
٥	أعمار الأطفال	**٢٣ر٠	٠٧ر٠	٠٨ر٠	٠٨ر٠	١ر٠

* له مغزى احصائي في مستوى ٠١ر٠

** له مغزى احصائي في مستوى ٠٢ر٠

تطوير التربية : لماذا ؟ وكيف ؟

للدكتور احمد المهدي عبد الحليم
استاذ المناهج وطرق التدريس ومدير مركز البحوث التربوية

خلاصة :

يهدف هذا البحث الى تقديم تصور لنظام التربية . ويناقش الأدوار التي تقوم بها الهيئات المعنية في سبيل تطوير التعليم . وتحقيقاً لهذه الغاية عرض الباحث — في ايجاز — المؤشرات التي تدل على مدى عناية الدول العربية بالتعليم ، وأوضح بعض ظواهر الضعف في نظم التعليم بتلك البلاد .

ثم أتبع الباحث ذلك بعرض تصور « لنظام التربية » وقدم نموذجاً لهذا النظام . وحاول أن يطبق — من خلال هذا النموذج — المبادىء والمفاهيم التي تحكم نظرية « النظم » على التربية .

وانتقل الباحث — بعد هذا — الى الحديث عن البحث العلمي في ميدان التربية : أنواعه . ومجالاته . وأسباب تخلفه . ثم أبان ضرورة أن تتحول نتائج البحوث التربوية الى « مستحدثات » يتبناها العاملون في هذا الميدان .

وأخيراً ناقش الباحث دور وزارات التربية ودور الجامعات في تطوير التربية . وخلص الى تقرير أن تطوير التربية في كل بلد عربي يجب أن يوكل الى مركز مستقل للبحوث وللتنمية التربوية . وانتهى البحث بتقديم عدد من الاقتراحات العملية التي يمكن تطبيقها في المملكة العربية السعودية .

مقدمــــة :

تعلق الدول العربية آمالاً كبيرة على التربية في إحداث تغييرات جذرية في نمط الحياة التي تحياها ، وثمة شبه اجماع على أن التربية هي الوسيلة الفعالة التي تمكن المجتمع العربي من تجاوز مظاهر التخلف التي فرضت عليه ردحاً طويلاً من الزمن .

وأمامنا مؤشرات عديدة تدل على مدى ايمان الدول العربية بأهمية التربية . واتخاذها طريقاً لتحديث المجتمع العربي . وتنميته اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وتقنياً . حتى يحتل المكانة التي يؤهله لها ماضيه الحضاري ، وامكاناته المادية والبشرية . ومن أبرز هذه المؤشرات ما يلي :

١ — عناية الدساتير والمواثيق والقوانين في كل البلاد العربية بتأكيد حق المواطنين في التعليم ، والنص على ضرورة توسيع فرص التعليم في كافة مراحله .

٢ — زيادة نسبة المنتظمين في مراحل التعليم المختلفة الى عدد السكان ؛ فقد كانت هذه النسبة ٩،٢٪ عام ١٩٦٠ وارتفعت الى ١٣،٢٪ عام ١٩٧٠ أي بزيادة ٤٪ وهذه النسبة تزيد على مثيلاتها في مجموع البلاد النامية (٢،٩٪) وفي البلدان المتقدمة (٢،٤٪) .

٣ — زيادة عدد المسجلين في مراحل التعليم المختلفة ؛ ففي عام ١٩٦٠م كان عدد المسجلين ٨،٥

مليون وارتفع هذا العدد الى ١٦,٣ مليون عام ١٩٧٠م . أي بنسبة قدرها حوالي ٩٠٪ خلال عقد الستينات .

٤ ــ تزايد نسبة ما ينفق على التعليم الى الميزانية العامة في كثير من الدول العربية . حيث كانت هذه النسبة عام ١٩٧٠م ٢٠٪ في البحرين . ١٠,٤٪ في المملكة العربيــة السعودية ، ٢٠,٩٪ في العراق ، ١٩,١٪ في مصر ١٧,٥٪ في المغرب . وتعتبر هذه النسب أعلى من مثيلاتها في بلاد العالم المتقدم (١٥/ ٣٠ ــ ٣٤)*

ورغم كافة المحاولات الجادة والمخلصة التي بذلتها الدول العربية في سبيل تحسين أوضاع التربية فيها . فان الواقع التربوي في البلاد العربية يبدو سيئاً الى درجة تبعث على القلق . وتثير الخوف . والشواهد على هذا الواقع كثيرة منها ما يلي :

١ ــ في ضوء عدد سكان البلاد العربية ، وفي ضوء معدل النمو السكاني ، وفي ضوء التركيب العمري لفئات السكان يلاحظ ما يلي :

أ ــ ان نسبة المسجلين في التعليم في البلاد العربية الى عدد السكان ١٣,٢٪ على حين أن هذه النسبة في البلاد المتقدمة هي ٢١,٦٪ ومغزى هذا هو أن التوسع الكمي في التعليم في البلاد العربية لا يزال دون مستوى الدول المتقدمة بنسبة كبيرة . وذلك دون اعتبار لنوعية التعليم ، وهي جوهر التعليم وهدفه الأسمى .

ب ــ نسبة الأمية في البلاد العربية تمثل أعلى نسبة في مجموعات الدول . وذلك حيث وصلت نسبة الأميين الكبار الى مجموع الكبار في البلاد العربية الى ٧٣٪ عام ١٩٧٠م بينما هذه النسبة في البلدان المتقدمة هي ٣,٥٪ وفي مجموع البلدان النامية ٥٠,٢٪ وفي جملة بلدان العالم ٣٤,٢٪ .

٢ ــ تشير الدراسات التي أجريت على عدد من البلاد العربية لمعرفة مدى كفاءة التعليم خلال عقد الستينات من هذا القرن الى أن التعليم في هذه البلاد يعاني هدراً كبيراً ، فبدلاً من ست سنوات مفروض أن يقضيها التلميذ في المرحلة الابتدائية وجد أن متوسط عدد السنوات التي قضاها بالفعل ١٣,٥٪ سنة . وبدلاً من ثلاث سنوات في التعليم المتوسط (الاعدادي) وجد أن متوسط ما قضاه التلميذ في هذه المرحلة فعلاً هو ٥ سنوات ، وكان متوسط ما قضاه التلميذ فعلاً في المرحلة الثانوية هو ٥,٢ سنة بدلاً من ثلاث سنوات .

ومغزى نتائج هذه الدراسات هو أن حوالي نصف ما ينفق على التعليم يمثل خسارة مادية . هذا بالاضافة الى الضياع في الجهد البشري . وفي تفويت فرص التعليم على اعداد كبيرة من التلاميذ كان يمكن أن يحتلوا مكان « الراسبين » في مراحل التعليم المختلفة (١٥/ ٢٧) .

٣ ــ وهناك ظواهر اعتلال أخرى في نظم التعليم في البلاد العربية . منها عدم وضوح الرؤية بالنسبة لأهداف التعليم العام . وانعدام التوازن بينه وبين التعليم المهني . وعجز التعليم عامة عن الوفاء

---

* الرقم الأول من اليمين يشير الى رقم المرجع كما هو مثبت في نهاية هذا البحث ، والرقم الذي على يسار الخط المائل يشير الى رقم الصفحة أو الصفحات في نفس المرجع . وهكذا في كافة الاشارات التالية للمراجع في كل البحث .

باحتياجات سوق العمل ، وتخلف مناهج التعليم . وضعف مستوى المعلمين . وتخلف طرق وأساليب التعلم والتعليم . وكثير غيرها .

ازاء هذا الواقع تعالت الصيحات في كافة ارجاء الوطن العربي مناديه بتطوير التربية مرة ، وبتحديثها مرة اخرى وبتثويرها مرة ثالثة . ويعتقد كاتب هذا البحث أن الخطوة الأولى في سبيل كل ذلك هي أن نفرض – نحن رجال التربية والتعليم – نوعاً من الضبط والتنظيم على تفكيرنا ومعالجتنا لقضايا التربية بدلاً من السيولة اللفظية التي استغرقنا فيها حتى كادت تغرقنا .

وتحقيقاً لهذه الغاية يقدم الباحث تصوراً لنظام التربية . وكيفية تطويرها . ثم ينهي البحث بالنظر في دور الهيئات التعليمية في تطوير التعليم . ويقدم في هذا الصدد بعض الاقتراحات العملية .

التربيـــة ونظام التربيـــة

التربيـــة :

التربية – في هذا البحث – مراد بها المعنى الضيق لهذا المصطلح ، ونعني بها مجموعة الأنشطة والأعمال التي تقوم بها مجموعة من المهنيين (رجال التربية والمعلمين) ومجموعات من الأجيال الناشئة – الصغار والشباب – في مستويات مختلفة .

والهدف الجوهري للتربية هو إحداث تغييرات في سلوك الأجيال الناشئة من شأنها أن تصيرهم ذوي فاعلية عقلية منتجة ، وذوي كفاية اجتماعية سليمة . وتتم هذه المناشط عادة في مواقف «تعليمية – اجتماعية » تنهض بها مؤسسة خاصة (المدرسة) وتعتبر مسئولة عن نقل ثقافة المجتمع وتجديدها ، في فترة من فترات تطور المجتمع ، وفي نطاق تطور الانسانية .

وتعريف التربية على هذا النحو ينفي عنها أنها علم أحكمت مبادئه ، واستقرت – ولو نسبياً – قوانينه ونظرياته . بحيث نستطيع أن نجد لها تطبيقات عالمية . دون نظر الى الاعتبارات الخاصة بالمجتمع في أبعاده المختلفة : الزمني والمكاني والثقافي والعلمي . وفي عبارة أخرى نقول : إن التربية ليست علماً مكتفياً بذاته . وانما تدعمه روافد شتى من حقائق وقوانين ونظريات ، تشتق من العلوم الانسانية والاجتماعية كعلم النفس بفروعه المختلفة وعلم الاجتماع والانتروبولوجي والاقتصاد ، وعلوم اللغة ونحوها .

وإسناد الأعمال والمناشط التربوية الى مهنيين ينفي عن التربية أن تكون حرفة . يجدي فيها تقليد الخلف للسلف . أو مجرد النقل من نظام تربوي الى نظام تربوي آخر . دون نظر الى مقتضيات السياق الاجتماعي في ماضيه وحاضره ومستقبله . ذلك أن الفاعلية العقلية . والكفاية الاجتماعية . وتجديد الثقافة كلها مرتبطة – دائماً – بخصائص المجتمع داخل اطار التطور العالمي .

ولعل أفضل ما توصف به التربية – كما حددت في هذا البحث – هو أن ينظر اليها على أنها أحد علوم الآداء « Praxiology » ويشمل هذا الصنف من العلوم : الزراعة . والهندسة . والطب . والصيدلة . والادارة . والتربية . والاتصال . والارشاد أو التوجيه . وتعني علوم الآداء عادة بوصف العمل الكفء ، الذي ينصح باتخاذه في ظروف معينة للوصول الى النتائج المرغوب فيها بطريقة فعالة (١/٢٣٢–٢٤٤) . وفي علوم الآداء تلتئم النظرية بالتطبيق . ويتآلف الفكر مع العمل في انسجام . ومن هنا يمكن

القول : ان نظريات التربية التي لا تجد لها تطبيقات في الواقع التربوي نظريات عقيمة ، وأن العمل التربوي الذي لا يسنده فكر تربوي عمل عشوائي ، يجري في اطار المحاولة والخطأ . وكلاهما فوق ما تحتمل التربية بصفة عامة ، والتربية في العالم العربي بصفة خاصة .

التربية نظام : System

واستناداً الى وجهة النظر هذه في ماهية « التربية المدرسية » فاننا نرى أن الخطوة الأولى في فهم واقعنا التربوي ، وفي تشخيص مشكلاته ، وفي تحريكه الى واقع أفضل هي أن ينظر الى التربية المدرسية على أنها نظام « System » .

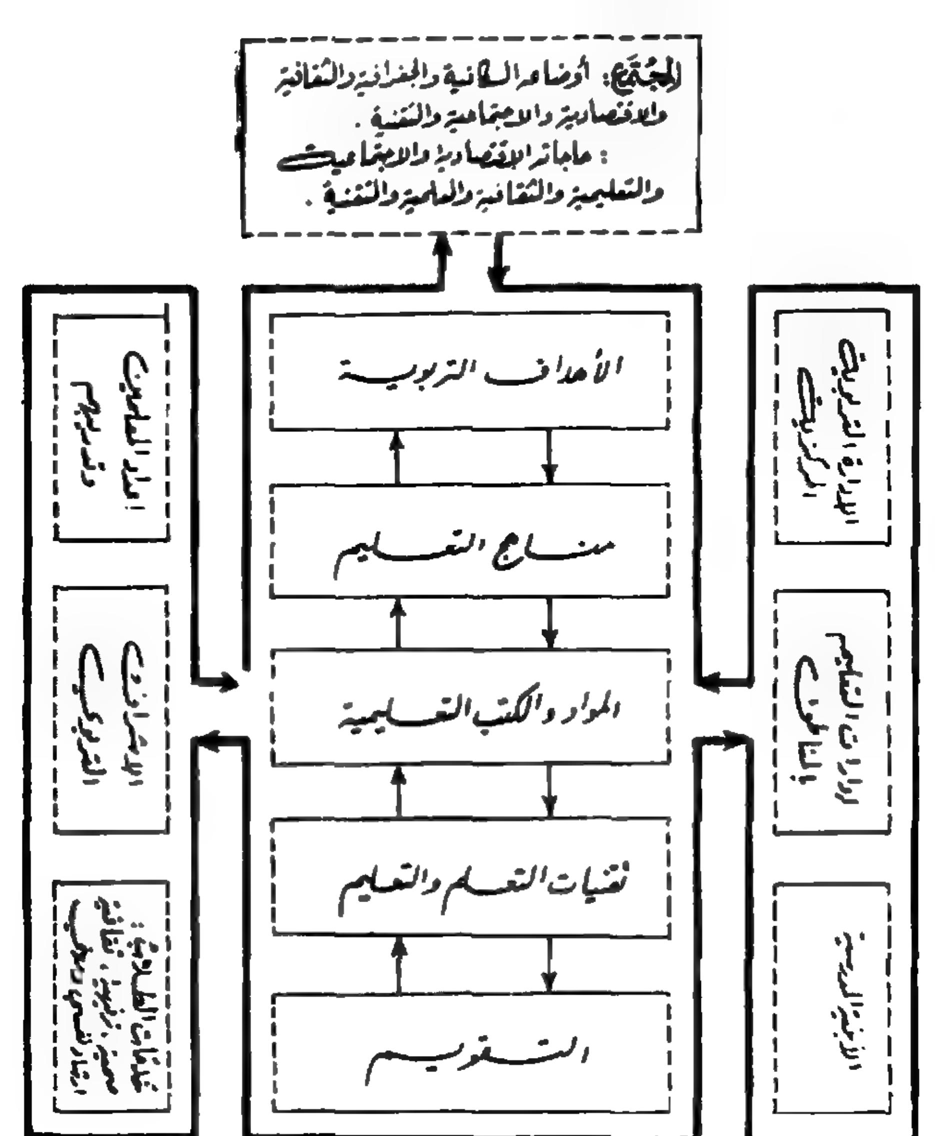
ويقصد بالنظام « كل بناء أو تركيب لمجموعة من الظواهر – حقيقية كانت أو مفترضة – يضم أجزاء ، أو وحدات ، أو عناصر ، يمكن التعرف عليها ، والتعامل معمها على أنها وحدات متميزة ، يعتمد أحدها على الآخر ، ويتفاعل بعضها مع بعض من أجل توازن النظام ، وتحقيق الأهداف التي أنشيء من أجلها (١٣/١) فالانسان نظام ، أمكن التعرف داخله على أنظمة أو أجهزة متميزة نتحدث عنها : الجهاز التنفسي ، والجهاز الهضمي ، والجهاز العصبي ، والجهاز العقلي ، وتتكامل هذه الأجهزة في عملياتها ليؤدي الانسان وظائف حيوية وعقلية واجتماعية استخلفه الله لأدائها .

والتربية المدرسية نظام ، يمكن أن نتعرف فيه على وحدات ، أو أنظمة داخلية أو فرعية «Intersystems أو « Subsystems » يتميز أحدها عن الآخر في طبيعته ، ويتفاعل بعضها مع بعض لكفالة توازن النظام ولتحقيق أهدافه .

وتحتاج النظم المعقدة ، ومنها نظام التربية الى « نماذج » تفيد في توضيح النظام أو في تحليله أو في تفسيره أو في تطويره . والنموذج « Model » تركيب مادي أو تصوري « Conceptual » يبسط أجزاء النظام ، ويحدد معالمه الرئيسية ، ويوضح العلاقات المتبادلة بين عناصر النظم المختلفة .

وفي سبيل توضيح نظام التربية المدرسية يقدم الباحث النموذج التالي :

نموذج لنظام "التربية"



١ — المستطيل الموجود في أعلى النموذج يرمز الى المجتمع ، وتركيباته الأساسية : الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتكنولوجي ، والجغرافي والسكاني ، والى احتياجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والتقنية في ضوء مقتضيات العصر ومطالبه .

والفتحات الموجودة في هذا المستطيل ترمز الى أن مجتمعات القرن العشرين مجتمعات مفتوحة ، وليس في طاقة أي مجتمع أن ينغلق على ذاته ، وأن التقدم الذي تحرزه بعض المجتمعات يمكن أن تستفيد منه مجتمعات أخرى .

٢ — في قلب النموذج نجد الوحدات أو العناصر الأساسية في نظام التربية وهي : الأهداف التربوية ، ومناهج التعليم . والمواد والأنشطة والكتب التعليمية وتقنيات التعلم والتعليم ، ثم تقويم المتعلمين . ويلاحظ في النموذج تميز هذه الوحدات ، بجانب تكامل بعضها مع بعض وتفاعل بعضها مع بعض . والى هذا المعنى يشير الخط الواصل بين هذه الوحدات نزولاً وصعوداً .

٣ — وعلى جانبي النموذج نجد مجموعتين من عناصر أو مقومات نظام التربية . ففي الجانب الأيمن نجد الادارة التربوية المركزية (وزارة المعارف / التربية والتعليم) وادارة التعليم في المناطق المختلفة . والأبنية المدرسية . وقد وصلت هذه الوحدات بقلب نظام التعليم في اتجاهين يمثلان الآثار المتبادلة بين هذه الوحدات وبين المجموعة التي سميناها قلب النظام التعليمي . وفي الجانب الأيسر من النموذج نجد مجموعة أخرى من الوحدات التي تؤثر في قلب النظام التعليمي وتتأثر به وهي :

اعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة ، والاشراف التربوي . والخدمات الطلابية : الصحية والترفيهية والارشاد النفسي والتوجيه المهني والتوجيه الأكاديمي ونحوها . وقد وصلت هذه الوحدات — أيضاً — بقلب نظام التربية في اتجاهين للدلالة على العلاقات المتبادلة بينها وبين العناصر الجوهرية في النظام .

وباستخدام مثل هذا النموذج لنظام التربية نستطيع أن نطبق على نظام التربية الفروض العملية « Working Hypotheses » التي تطبق في كثير من مجالات علوم الأداء ، سواء عند محاولة تحليل النظام وتشخيص مشكلاته ، ومعرفة معوقات أدائه . أو عند محاولة تطوير النظام الى واقع أفضل يخطط له . ومن أمثلة هذه الفروض العملية ما يلي .:

المدخلات : Inputs

ويقصد بها الطاقات المادية والبشرية والتنظيمية والمعلومات التي تغذي نظام التربية . ويمكن أن نميز في مدخلات نظام التربية ثلاثة أنواع من المدخلات على الوجه التالي :

أ — المدخلات الخارجية « External or Exogenous » وأمثلتها كثيرة منها : الموازنة المخصصة للانفاق على التربية منسوبة الى الناتج القومي ، والى موازنة الدولة . وعدد الأطفال الذين يقبلون بالتعليم الابتدائي — مثلاً — منسوباً الى عدد من تقع أعمارهم في سن هذه المرحلة . وعدد المسجلين في مراحل التعليم المختلفة . والمعلومات والمعارف الجديدة التي تكتشف في الدراسات النفسية والاجتماعية والانثروبولوجية التي يمكن الاستفادة بها في تسيير حركة النظام التربوي .

ب — المدخلات الداخلية « Internal or Outogenous » وتمثل هذه المدخلات مردود أو عائد واحد أو أكثر من الأنظمة الداخلية لنظام التربية . ومن أمثلتها : مراجعة أهداف التربية في ضوء احتياجات المجتمع ، واستحداث بنيات جديدة للمواد التي تدرس كالرياضيات والفيزياء واللغة . واستحداث طرق وتنظيمات جديدة في التعلم والتعليم . ورفع مستوى اعداد المعلمين . واعادة تدريبهم ، وتحديث طرق تقويم المتعلمين .

جـ — مُدْخل التغذية الراجعة : **Feedback - Input**

ومصدر مثل هذا المُدخل هو التقويم المستمر الشامل لناتج نظام التربية . كما يتمثل في المفاهيم والمهارات والقدرات وطرق التفكير وأنماط السلوك التي يكتسبها التلاميذ . والعناية بهذا المُدخل من شأنها أن توحي بمراجعة العمليات التي تقوم بها الأنظمة الداخلية لنظام التربية .

علاقة المدخلات بالمخرجات : Inputs - Outputs Relations.

والنظر في مثل هذه العلاقة يعني حساب نسبة المُدخلات الى المُخرجات لتحديد نسبة الضياع . ومثاله عدد الذين ينهون مرحلة ما من مراحل التعليم منسوباً الى عدد من يلتحقون بالسنة الأولى في هذه المرحلة . والعلاقة بين نوعية المناهج التي تعلم وقدرة المتعلمين على النجاح في التعليم الجامعي أو على حل المشكلات التي تصادفهم في الميادين العمليــة . والعلاقة بين الطرق المتبعة في التعلم والتعليم وقدرة الخريجين على النقد والتحليل والابداع . وأثر مستوى كفاية المعلمين في نوعية الخريجين .

ويود الباحث – في هذا المقام – أن يلفت النظر الى أن العلاقة بين المُدخلات والمُخرجات في نظام التربية ينبغي ألا تخضع فقط للشعارات والمعادلات التي تطبق في ميادين التجارة والصناعة ، وذلك لأن كثيراً من جوانب العائد أو المردود في نظام التربية يصعب تقديره في ضوء الربح والخسارة المادية . ومن هذه الجوانب ما يتصل بالقيم الروحية والمثل الانسانية ومستوى طموح من يخرجهم نظام التربية وهذا هو ما يعبر عنه أحياناً بمصطلح « Residual Output » ويعني الناتج الباقي الذي لا يستطاع تقديره .

التوتر او الصراع والاستقرار : Tension, Conflict and Steady State

الفرض العامل هنا هو أن التربية نظام معقد يتألف من مكونات تختلف في طبيعتها . فالأهداف التربوية – مثلاً – صياغة لغوية لأنواع السلوك التي يرجى أن يحققها نظام التربية . وطرق التعلم عمليات عقلية ذاتية تتم داخل المتعلم ويكتسب عن طريقها معارف ومهارات واتجاهات . وطرق التعليم أعمال متعددة يقوم بها المعلم لاستثارة المتعلم كالسؤال والحوار والتقرير والتوضيح بوسائل شتى .

ومن المسلمات الأساسية في مثل هذا النظام المعقد أن مقوماته متصل بعضها ببعض . وان علاقات التأثير والتأثر بين مقومات النظام دائماً متبادلة . ونظراً الى اختلاف طبيعة هذه المقومات فانه يفترض أن التكامل بينها ليس كاملاً . وهذا من شأنه أن يؤدي الى التوتر أو الصراع داخل النظام . وفيما يلي أمثلة توضح ذلك .

- يحدث التوتر أو الصراع داخل نظام التربية بفعل عوامل خارجة عن النظام. وذلك مثلاً حينما تشتد حاجة المجتمع الى أعداد كبيرة من خريجي القسم العلمي بينما تكون الأغلبية الساحقة من المتعلمين مندفعة الى الالتحاق بالقسم الأدبي .
- ومن أمثلة الضغوط الخارجية التي تؤدي الى توتر نظام التربية ما حدث من توتر وصراع في نظام التربية في الولايات المتحدة الأمريكية بعد أن نجح الأتحاد السوفيتي في اطلاق أول صاروخ في الفضاء . الأمر الذي دعا قادة أمريكا ورجال التربية فيها الى احداث تغييرات جذرية في مناهج التعليم العام رغبة في احداث حالة توازن « Steady State » في نظام التربية . ومثل هذا الضغط حادث على نظام التربية في العالم العربي مواجهة التقدم العلمي والتقني .
- ومن أمثلة الصراع الداخلي في نظام التربية أن تشرع الدول العربية في ادخال منهج « الرياضيات الحديثة » دون أن توفر الأعداد الكافية من معلمي الرياضيات الذين درسوا الرياضيات الحديثة وعرفوا طرق تعلمها ووسائل تعليمها .

— ومثل آخر للتوتر أو الصراع هو أن نزين الأهداف التربوية بعبارات مثل : تنمية القدرة على التفكير العلمي ، وتنمية القدرة على الابداع ، وتنمية القدرة على حل المشكلات ، مع عدم تبني طرق التعليم التي تنسجم مع مثل هذه الأهداف ، والابقاء على الالقاء والتلقين المألوفين في النظام التربوي .

ولا يريد الباحث — في هذا المجال — أن يعرض للأسس والمعايير التي تحكم وضع « نموذج » لنظام التربية ، أو أن يستقصي كافة الفروض العاملة التي يمكن تطبيقها على نظام التربية استناداً الى تصور أنها « نظام » . ويستطيع كل من يهمه الاستزادة من المعرفة بهذه الأمور أن يراجع بعض المراجع المثبتة في نهاية هذا البحث وخاصة المراجع رقم ١٠٧٠٩ .

وقد يكون من المناسب في نهاية هذا الجزء من البحث أن نحدد بعض مزايا تصور « التربية « نظاماً » واليك بعض هذه المزايا مصوغة في صورة فرضية :

١ — اذا كانت التربية نظاماً يخدم مجتمعات مفتوحة ، تكسرت الحواجز بينها بفعل التقدم العلمي فان نظام التربية في البلدان العربية يجب أن يوازن دائماً بأنظمة التربية في المجتمعات المتقدمة سواء في ذلك هيكل النظام ومقوماته الداخلية ، ومدخلاته وعوائده . على أن يتم ذلك في اطار فلسفة الحياة في كل بلد عربي . وبقدر ما تحتمل امكاناته المادية والبشرية الفعلية والكامنة .

٢ — اذا كانت التربية نظاماً فان تجديد هذا النظام يجب أن يتناول كافة مقوماته. وتستوي في ذلك كل المقومات التي يتضمنها مثل النموذج الذي عرضه الباحث هنا . وفي عبارة أخرى يجب أن نفرق بين عمليات « الترقيع » في نظام التربية وبين تجديده أو تطويره جذرياً .

٣ — اذا كانت التربية نظاماً ، واذا كانت امكانات البلد المادية والبشرية لا تسمح باجراء تغيير جذري في كافة مقومات النظام ، فان الحكمة تقضي عند محاولة تطوير أي عنصر من عناصره — المناهج أو الكتب المدرسية مثلاً — أن تؤخذ في الاعتبار آثار ومتطلبات تطوير هذا العنصر على عناصر النظام الأخرى (مثلاً اعداد المعلمين ، اعادة تدريبهم ، طرق التقويم) .

٤ — اذا كانت التربية نظاماً فان عمليات التقويم لهذا النظام يجب أن تكون مستمرة ، ويجب أن يستفيد النظام من هذا التقويم في صورة تغذية راجعة .

البحث وسيلة التقويم

قدمنا أن التربية ليست علماً خالصاً ، كما أنها ليست حرفة ، وانما هي أحد علوم الأداء ، كالزراعة والطب والهندسة . واستناداً الى وجهة النظر هذه قلنا إن التربية تحتاج الى تقويم دائب ومخطط ، من شأنه أن يرشد مسار النظام التربوي في ضوء النظريات التي ترفد التربية . وفي ضوء ما يكشف عنه تطبيق هذه النظريات عملياً في الممارسات التربوية . والتطور الذي نشهده في كافة ميادين علوم الأداء كانت السبيل الوحيدة اليه هي البحث العلمي .

والبحث في التربية يعني تطبيق الطرق والأساليب العلمية في بحث مشكلات التربية وتطويرها وفقاً لتسلسل علمي ومنطقي أصبح مألوفاً . وتتمثل خطواته في : الاحساس بالمشكلة وتقدير أهميتها .

فتحديدها . ففرض الفروض التي تعاون على حلها ، ثم التخطيط لجمع المعلومات ذات الصلة بالفروض . وجمع المعلومات والبيانات بطريقة موضوعية منظمة . وتحليل البيانات وتفسيرها . وأخيراً استخلاص النتائج وتقرير الأحكام بطريقة يمكن أن يفهمها ذوو العلاقة بموضوع البحث . وبصورة تمكن من اعادة البرهنة على مثل هذه النتائج والأحكام .

وغاية البحث التربوي ليست قاصرة على حل المشكلات التربوية التي يصادفها العاملون في التربية يومياً ، بل ان غايته الأساسية هي تأصيل رصيد من المعرفة العلمية يتمثل في مجموعات من المفاهيم والنظريات والمبادىء التي يمكن بوساطتها تنظيم الأحداث والمناشط التي تقع في مجال التربية ، والتنبؤ بها (١٦)

أنواع البحوث :

وتحقيق هذه الغاية لا يمكن أن يتم فقط عن طريق البحوث التي تهدف الى مجرد جمع المعلومات وانما يجب أن تتنوع البحوث التربوية بحيث تشمل :

أ ـ بحوث المفاهيم أو التصور Conceptual Research

وهذا النوع من البحوث لا يرمي الى اضافة معلومات أو حقائق جديدة في موضوع البحث وانما يركز على تنظيم الحقائق والمعارف والمفاهيم الموجودة فعلاً . ويتناولها بالنقد والتحليل والتقويم . ليستخرج منها بناء أو تصوراً جديداً يفيد في فهم موضوع البحث وتطويره

ومن أمثلة هذا النوع البحوث التي تعني بفهم طبيعة عملية القراءة . أو ظاهرة المنهج المدرسي . أو طبيعة التعليم أو التدريس . ويعتبر هذا النوع من البحوث على جانب كبير من الأهمية ؛ ذلك أنه الخطوة الأولى نحو تكوين مفاهيم ونظريات خاصة بالتربية بوصفها أحد علوم الأداء . ولعل بحوث المفاهيم في التربية هي الحلقة المفقودة بين البحوث التأملية والفلسفية وبين البحوث التي تهتم بجمع الحقائق ذات الفائدة العاجلة .

ب ـ البحوث الأساسية : Basic Research

وتهتم هذه البحوث باختبار النظريات الموجودة فعلاً في ميدان التربية . ومن أمثلتها البحوث التي تجرى في تعليم القراءة للمبتدئين والتي تستهدف بيان أفضلية كل من الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في تعليم القراءة . ان كلاً من الطريقتين لها ما يسندها من الأسس النظرية التي يتداولها رجال التربية مستعيرين اياها من علم نفس الجشتالت ومن الادراك الحسي ومن النظريات اللغوية .

جـ ـ البحوث العملية : Action Research or operations Research

وتعني هذه البحوث بمعالجة المشكلات التي تواجه المعلمين في أعمالهم اليومية . ويتميز هذا النوع من البحوث باشراك المعلمين في تحليل المشكلات وفرض الفروض التي تتدخل في تكوينها . وجمع البيانات المتعلقة بهذه الفروض . وتحليلها واستخراج النتائج . وتتنوع المشكلات التي يعالجها هذا الصنف من البحوث . فقد تكون مشكلة البحث عامة مثل كثرة غياب التلاميذ عن المدرسة ، أو هروبهم منها ، أو اتلافهم لبعض الأثاث أو الوسائل

وقد تكون المشكلة خاصة بطريقة تدريس مادة من المواد ، أو بسوء نتائج امتحاناتها ونحو ذلك .

ويود الباحث هنا أن يؤكد أن هذا النوع من البحوث يتطلب نوعاً من الضبط العلمي للمتغيرات التي تدخل في تكوين المشكلات التي يعالجها ، كما يستلزم وضع خطة لجمع البيانات والمعلومات بطريقة موضوعية ومنظمة . والاخلال بأي من هذه المتطلبات يخرج الجهود التي تبذل في بحث المشكلات الميدانية من نطاق البحث التربوي .

مجالات البحث التربوي :

وأصناف البحوث التي عددناها في الفقرة السابقة يمكن أن تجرى في كافة مكونات التربية التي حددناها في النموذج الموفق سواء في ذلك : عمليات التعلم ، والتدريس ، وترفيع التلاميذ من صف الى صف ، والمناهج . والادارة المدرسية . واختيار المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها . والكتب والمواد التعليمية . وتقويم ناتج العمليات التعليمية ، وتعليم الموهوبين وتعليم المعوقين وغير ذلك من الأعمال الداخلة في « نظام » التربية وفي « التخطيط » التربوي .

ويلاحظ أن مقارنة البحث التربوي بالبحث في مجالات علوم الأداء الأخرى تشير الى أن البحث التربوي لم يحقق بعد الغايات التي حققها البحث العلمي في المجالات الأخرى . فقد أحدث البحث العلمي في مجال التطبيب – مثلاً – تقدماً ملحوظاً . يمكن العاملين في هذه المهنة من معالجة كثير من الأمراض التي يتصدون لعلاجها بطريقة فعالة . ونجح البحث العلمي في هذا المجال في التنبؤ – الى درجة مقبولة – بما سيحدث في كثير من الحالات . وفي اتخاذ طرق شتى للوقاية من تعقد الحالات المرضية .

وفي عبارة أخرى . يمكن القول إن البحث التربوي اذا قورن بالبحث العلمي في الميادين المماثلة للتربية يعتبر متخلفاً . فليست لدينا حتى اليوم – مثلاً – معايير متفق عليها في اختيار المعلمين أو في تدريبهم ، وليست لدينا مبادىء يمكن في ضوئها التنبؤ بمدى فاعلية المعلمين في تحقيق أهداف التربية . وليست لدينا معايير ينظم في ضوئها تلاميذ المدرسة في مجموعات تسمح بتطوير امكانات كل تلميذ الى أقصى ما تسمح به طاقته . وليست لدينا حتى اليوم – أيضاً – الوسائل والأدوات التي تستخدم في تقويم كل مظاهر النمو لدى التلاميذ . سواء في ذلك الجوانب المعرفية العقلية . والجوانب الوجدانية . والجوانب النفسية ، وجانب المهارات الحركية .

والسؤال الذي يتبادر الى الذهن هو : لماذا تخلف البحث التربوي ؟

تخلف البحث التربوي

إن تخلف البحث التربوي عن البحث العلمي في ميادين علوم الأداء الأخرى ، ظاهرة عامة . وقد وعت الدول المتقدمة أخطار هذه الظاهرة . وجندت لعلاجها طاقات شتى . ولنحاول – الآن – أن نتأمل الأسباب التي أدت الى تخلف البحث التربوي بعامة . وفي البلاد العربية بخاصة . وفيما يلي نذكر بعض هذه الأسباب :

١ – احتكار التربية :

تعتبر التربية المدرسية عملاً احتكارياً . فمدارس التعليم العام – غالباً – مؤسسات ينشئها المجتمع لتقديم خدمات معينة ، محددة أوصافها وطرق أدائها مسبقاً . وليس لأولياء الأمور أو للطلبة أن يرفضوا هذه الخدمات ، أو أن يطلبوا اجراء تعديلات فيها . وحين تسمح بعض المجتمعات بانشاء مدارس خاصة فان الوزارة المسئولة تلزم هذه المدارس بأن تدور في نفس الفلك الذي ترسمه الوزارة أو الهيئة المسئولة عن التربية . وتلك حقيقة أذكرها دون تعرض لمبرراتها – وهي في الأغلب الأعم مبررات مقبولة – لأخلص إلى أن عنصر المنافسة في التربية ليس موجوداً كما هو موجود في ميادين علوم الأداء الأخرى . ومن هنا فان أنظمة التعليم في كل البلاد تتسم بقدر من الثبات لا نجده في المؤسسات الأخرى . ويتبع هذا أن تكون الرغبة في تطوير نظام التربية أقل من الرغبة في تغيير النظم الأخرى .

٢ – نمط العلاقات :

يلاحظ أن نمط العلاقات داخل النظام التربوي يأخذ صورة العلاقات الرأسية أو الطولية . فلدينا معلم للحضانة ورياض الأطفال ، وآخر للمرحلة الابتدائية ، وثالث للمرحلة المتوسطة ، ورابع للمرحلة الثانوية . وتفوق المعلم في مرحلة ما من شأنه أن يصعده الى مرحلة أعلى . ومن هنا فاننا نجد المعلمين في كل مرحلة يمثلون – في الغالب – مستوى واحداً من الكفاية . وترتبط النظرة اليهم برتبتهم أكثر من ارتباطها بكفايتهم .

والأمر ليس كذلك في مهنة الطب مثلاً ، وذلك حين نجد مستويات مختلفة من الأطباء يسهمون معاً في تشخيص الحالات المرضية . وفي أجراء العمليات الجراحية . ومن شأن هذا الموقف أن يسمح بتبادل الخبرات ، وأن يزيد في تطلع المستويات الدنيا الى مزيد من البحث . ومزيد من الخبرة والنمو داخل المهنة .

وقصة التفتيش أو الاشراف التربوي – كما أطلقنا عليه في السنوات الأخيرة – دليل واضح على نمط العلاقات الرأسية أو التسلطية داخل نظام التربية مقارناً بنمط العلاقات الأفقية أو العرضية في المهن الأخرى .

٣ – الثنائية المقيتة :

وأعني بذلك ما درج عليه بعضنا من فصل الفكري النظري عن التطبيق العملي في التربية . واتجاه بعضنا الى أن البحث التربوي أكثر ارتباطاً بالفكر النظري . وقد يكفي في دحض هذه الثنائية ما أشرنا اليه عند الحديث عن التربية كواحد من علوم الأداء .

٤ – عدم توفر الامكانات المادية والبشرية :

ومما يتصل بالثنائية التي أشرنا اليها عدم الايمان بأهمية البحث التربوي . وعدم توفير متطلباته المادية والبشرية . فقد حدث عام ١٩٦٢م أن أنفقت احدى الشركات الصناعية الصغيرة في الولايات المتحدة ما قيمته ٥ ملايين من الدولارات على البحوث الخاصة بتطوير « ماكينة » الحلاقة الكهربائية ، وفي نفس العام قدرت الأموال التي أنفقت على البحث التربوي بسبعة

ملايين من الدولارات . ويتضمن هذا المبلغ ما أنفقته الحكومة الاتحادية والمؤسسات الخاصة والجامعات والكليات المعنية بالبحث التربوي (٧٠/١٧) .

أما في البلاد العربية فان البحث التربوي يعتبر عملاً هامشياً ، أو نوعاً من الرفاهية الفكرية ، ولذا لا نجد – فيما نعلم – ميزانيات مخصصة للبحث التربوي . هذا بالاضافة الى ندرة المتخصصين في القيام بهذا النوع من البحث ، وندرة وجود الأجهزة التي يمكن أن تنهض بمسئولياته . *

٥ – ضحالة البحث التربوي :

ويلاحظ أن البحث التربوي في البلاد العربية لا يجري بصورة جدية من شأنها تطوير التربية في هذه البلاد . ويمكن أن نرصد في هذا الصدد بعض الاتجاهات التي تمثل ضحالة البحث التربوي في بلادنا ومنها ما يلي :

أ – انتقاء مشكلات تجريدية لا تمثل المشكلات الواقعية الملحة التي يعاني منها التعليم ، وقد ولد هذا نوعاً من الازدراء للبحث التربوي .

ب – اعتماد البحوث التربوية على مقاييس وأدوات لا تلائم المواقف التعليمية . ونقل هذه المقاييس من بيئات أخرى . واذا كان النقل مفيداً . أو أمراً يمكن قبوله في الميادين الأخرى فان صلاحية نقل المقاييس الأجنبية وترجمتها واستعمالها في المواقف التربوية أمر مشكوك في قيمته .

جـ – اعتماد رجال التربية على نظريات تطبق في الميادين الأخرى . وخاصة في علم النفس . دون مراعاة للسياق التربوي ، وتميزه عن السياقات التي طورت فيها هذه النظريات . فنظريات التعلم – مثلاً – طورت بوجه عام من خلال سلوك الحيوان في معامل التجريب النفسي . ونظريات الشخصية نمت في اطار السياق العلاجي . ونظرية « السيكومترك » أساسها علم النفس الصناعي . وتختلف المواقف التربوية عن كل هذه المواقف التي نستعير نظرياتها ونطبقها في التربية . ولعل هذا هو سبب الصيحة التي قام بها ثقاة في ميدان علم النفس في وجه رجال التربية . وأكتفي هنا بعينة عشوائية من أقوال بعضهم :

« ليس ثمة قوانين للتعلم يمكن أن تعلّم مع كثير من الثقة » . (٤٥٧/١٣) .

« لا يوجد حتى اليوم نظام كامل للتعلم أنتجته نظريات التعلم » (١٤/٦) .

« ان الصعوبة الأساسية تكمن في علم النفس ذاته ، فهو علم لم ينضج بعد بحيث يزود رجال التربية ببصيرة يعتمد عليها » (٣٨٢/١٠) .

« ان علم النفس ميدان نام ومتغير ، وكل ما يقدم هو وجهات نظر ، وليس مبادىء ثابتة » (٢٠/١١) .

---

* من أمثلة أجهزة البحث التربوي : مركز البحوث التربوية في بغداد والمركز القومي للبحوث التربوية بالقاهرة ، ومركز البحوث التربوية الذي انشيء حديثاً بكلية التربية بجامعة الرياض ، ونظير له بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز .

لقد أوردت هذه الاقتباسات لأدلل على مدى جسامة ما ينبغي أن يضطلع به في مجال التربية بصفة عامة . وفي مجال البحث التربوي بصفة خاصة ، ولأشير الى أنه ليس ثمة أسباب معقولة لاعتماد التربية على أية نظرية نفسية بذاتها .

د — ومما يعيب التطوير في التربية في بلادنا العربية الولع بالحداثة والتقليد . وشاهدي على ذلك ما حدث في طريقة تعليم القراءة للمبتدئين . فحين شاعت « الطريقة الكلية » في الولايات المتحدة . سارعت بعض هيئات التعليم في بعض البلاد العربية الى **تطبيق هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية دون تجريب محلي يوثق فيه، ودون تمحيص للأسس العلمية التي بنيت عليها الطريقة** ، وانتشرت الطريقة في معظم البلاد العربية .

ويعتقد الباحث أن تبني هذه الطريقة — بالصورة التي طبقت بها — هو أحد العوامل التي أدت الى بعض مظاهر الضعف الذي نشكو منه في التعليم الابتدائي . وبرغم أن البلاد التي ابتدعت فيها هذه الطريقة قد أخذت في العدول عنها . فاننا لا زلنا نمجدها ونسير على نهجها . (٨) . (٢) .

تطوير التربية

ذكرنا أن تطوير التربية يجب أن يؤسس على البحث التربوي في كافة مكونات نظام التربية ونود هنا أن نؤكد أن نتائج البحث التربوي في ذاتها لا تؤدي الى تطوير التربية . وانما تحتاج هذه النتائج الى أن تجسم في صورة مستحدثات أو مبتكرات تربوية من شأنها — اذا انتشرت وتبناها العاملون في الميدان — أن تطور التربية .

ونشر المستحدثات أو المبتكرات التربوية موضوع جديد، يستأهل عناية رجال التربية بالعمليات التي تحكمه . وبالخطوات التي تؤدي الى تحقيق غاياته . وفيما يلي نعرض — بايجاز — لبعض هذه الأمور .

ولنبدأ أولاً بتحديد المقصود بالمستحدث أو المبتكر « Innovation » التربوي . يعرف المستحدث التربوي بأنه «كل تطوير أو تحسين تربوي — لا تحتمل كثرة حدوثه — يمكن استعماله لمدى طويل . ويمكن قياس آثاره » (١٤/٥) .

وفي ضوء هذا التعريف يخرج من نطاق المبتكرات التربوية كل مستحدث لا يستطاع التعرف على الآثار التي يحدثها في نظام التربية . وكل تغيير عرضي قصير العمر . وكل جديد لا يؤدي الى تحسين الأداء التربوي في المجال الذي يقع فيه التغيير . كما يخرج من نطاق المبتكرات التربوية التغييرات التلقائية البطيئة التي لا يخطط لها ، والتي لا تخدم هدفاً معيناً .

ونشر المبتكرات التربوية تتحكم فيه دائماً العوامل التي تتحكم في الصراع الذي يقوم بين القديم الذي يحرص على البقاء وحفظ التوازن . وبين الدافع الى التغيير والبحث عن الجديد الذي يجعل النظام قادراً على أداء وظائفه في اطار متطلبات الحياة المتطورة . ويأخذ هذا الصراع مجراه في الكائنات الحية . وفي المؤسسات . وفي الأنظمة على السواء . ومن هنا كانت الفرصة متاحة للمهتمين بشئون التطوير التربوي للاستفادة من الدراسات التي أجريت حول ديناميكيات التغيير في ميادين مثل الانثروبولوجي . والاجتماع

العام . والاجتماع الريفي . والارشاد الزراعي . ووسائل الاتصال . وعلم النفس الاجتماعي . وبحوث التسويق . والبحوث الطبية . والدعاية .

ومن خلال هذه الروافد أمكن الوصول الى مجموعة من المبادىء والتطورات التي تتحكم في عملية تبني المستحدثات التربوية ، ونشير فيما يلي – باختصار – الى بعض هذه المبادىء .

اولاً : خصائص المستحدث :

أكد « هوبرمان » أن هناك خصائص أساسية تؤثر في درجة تبني المستحدثات التربوية . ومن بين هذه الخصائص ما يلي :

١ – درجة تعقد المستحدث : وتقاس هذه الخاصية بعدد العناصر المتضمنة فيه . وبعدد المهارات والمواقف التي يجب على المتبني أن يفهمها . أو أن يجيد أداءها . وبمقدار الأعمال والاجراءات المطلوبة لاستعمال المستحدث وصيانته .

وقد وجد – في هذا الصدد – أن تغيير اتجاهات المعلمين مثلاً نحو المهنة أو نحو التلاميذ أصعب من تغيير الأدوات التي تستخدم في الفصول الدراسية . وذلك لأن تغيير الاتجاه أمر يتصل بتغيير القيم . وتغيير القيم أصعب من تغيير الأشياء والأدوات . كما وجد أن الأعمال التي تتطلب من المعلم جهوداً اضافية لا تلقى ترحيباً من المعلمين ومن أمثلة ذلك تفريد التعليم « Individualized Instruction » .

٢ – تكلفة المستحدث :

اذا كانت تكلفة المستحدث تتطلب نفقات كبيرة في إعداد المعلمين . أو في إعادة تنظيم المواقف التعليمية فان تبني مثل هذا المستحدث يكون أبطأ من تبني المستحدث الذي يمكن ادخاله ضمن التكلفة الدائمة لعمليات التربية ، سواء في ذلك عامل التكلفة المالية . وعامل الوقت الذي ينفق في استعمال المستحدث .

٣ – قابلية المستحدث للتفسير :

تتوقف درجة تبني المستحدث على درجة قابليته للشرح والايضاح . فالتجديد في وسائل الايضاح المادية كاللوحة الوبرية مثلاً أيسر من التجديد في طريقة تعليم القراءة . وتبني النصوص الجديدة في الأدب أيسر . من تبني طريقة جديدة في تعليم الأدب .

٤ – اتجاهات من يوجه اليهم المستحدث :

وجد أن العامل الحاسم في تبني المستحدثات التربوية هو اتجاهات من يوجه اليهم المستحدث . ودرجة قابليتهم للتجديد . ومن أجل هذا فان الخطوة الأولى في نشر المستحدثات التربوية هي تغيير اتجاهات العاملين في الميدان ، وازالة ما قد يكون لديهم من مقاومة للمبتكر ، نتيجة لجهلهم به . أو لرغبتهم في الابقاء على القديم . أو تخوفهم منه بناء على خبرات سابقة مع المستحدث أو أشباهه .

٥ — **مراحل التبني :** Adoption stages

ونظراً الى أن عملية التغيير التربوي تحيط بها عوامل كثيرة فقد عني المهتمون بالتطوير التربوي بالتعرف على المراحل التي يجتازها تبني المستحدث . ولتوضيح هذه المراحل صممت نماذج « models » مختلفة ، فقيل — مثلاً — إن أي فكرة أو مستحدث تربوي يجتاز بالنسبة لمن يوجه اليهم خمس مراحل هي ١ — اثارة الوعي بالفكرة أو المستحدث ٢ — الاهتمام بـه ٣ — وزن الفرد للمستحدث واتخاذ موقف منه ٤ — استكشاف المستحدث ومحاولة تجريبه ٥ — قبول المستحدث نهائياً واستخدامه . وقد استعير هذا النموذج من البحوث التي أجريت في مجال الاجتماع الريفي . وقد أتيح للباحث استخدام هذا النموذج في « الدعوة لمحو الأمية » وكانت نتائج استخدامه مقبولة الى حد كبير (٣) .

ثانياً : عجز الادارة المركزية عن تطوير التربية :

تشير بعض الدراسات . (المرجعان رقم ٤ ، ٥) التي أجريت حول التغييرات التي تحدث في التربية إلى أن الادارة التربوية المركزية . والادارة التربوية المحلية تنفقان كثيراً من طاقاتهما في عمليات هدفها مجرد تسيير النظام التربوي مثل : تجهيز المدارس بالأثاث والأدوات . وتعيين المعلمين ، وتنقلاتهم وترقيتهم وصرف مرتباتهم ، ولذا فان هذه الادارات ليس في وسعها أن تطور التربية ، ويقتصر دورها على تشجيع المبتكرات التربوية التي تحظى بقبول رسمي من تلك الادارات . **أما ما عدا ذلك من محاولات البحث والتجريب التي يمكن أن تحدث تطويراً في التربية فليس لدى هذه الادارات أجهزة لرعايتها أو تشجيعها .**

ونظراً الى التسلسل الرئاسي في نظام التربية فان مديري المدارس ليس لهم دور في المبتكرات التربوية التي لا تصدر بها قرارات أو تعميمات رسمية . فقد وجد أن بعض الشعارات التي تردد في مقررات « الادارة المدرسية » مثل : الادارة الديمقراطية ، والقيادة الجماعية . والمشاركة في اتخاذ القرارات . عبارات ليس لها **ما يقابلها في السلوك العملي لمديري المدارس .**

أما المعلمون فان جهودهم في تطوير التربية محدودة . لعوامل كثيرة . منها أن جهودهم موجهة أساساً الى عملية التدريس . وأن اعدادهم قبل دخول المهنة لا يكفل لهم القيام بتطوير تربوي ذي قيمة . وكل ما يستطيع المعلم أن يفعله انما يدخل في نطاق تحسين أدائه الشخصي لدروسه . وفي احتمال اعادة ترتيبه للمنهج الذي يدرسه .

وتأسيساً على هذا يمكن القول إن الادارة المركزية للتعليم عاجزة عن تطوير التربية . وان التطوير انما يأتي من مصادر خارجية .

دور الجامعة في تطوير التربية

وحين يقال إن تطوير التربية يأتي من مصادر خارجية فانه يتبادر الى الذهن أن أحد هذه المصادر هو الجامعة . فلنحاول الآن أن ننظر في مدى قدرة الجامعات على تطوير التربية .

لا ريب في أن الجامعات هي المصدر الذي يعتمد عليه في تطوير المعارف . وفي تلبية حاجات المجتمع من القوى البشرية في مستوياتها العليا . وقد استطاعت الجامعات في الخارج عن طريق مراكز البحوث الملحقة بها . وعن طريق ارتباطها بمشروعات للبحث أن تطور الممارسات في كثير من ميادين علوم الآداء كالطب والهندسة والزراعة .

والسؤال الآن هو ما دور الجامعة في تطوير التربية ؟ وفي الجواب عنه نقول : إن الجامعات معنية - في الدرجة الأولى - باعداد المعلمين . وتلك مهمة أساسية يجب أن تؤديها الجامعة لنظام التربية .

وفي سبيل أداء هذه المهمة فان الجامعات - بجانب الدراسات التخصصية - تقدم لطلابها مقررات تربوية ونفسية . وفقاً لمناهج حددت فقراتها . وخصص لكل منها ساعات معينة مسبقاً . وتستهدف هذه المقررات تزويد الطلاب بمجموعة من المعارف والمهارات التي تفيدهم في النهوض بمسئولياتهم . في اطار الممارسات التربوية القائمة فعلاً . وتصر بعض وزارات التربية في البلاد العربية أن ترتبط هذه المقررات ارتباطاً وثيقاً بالأوضاع القائمة فعلاً في المناهج وفي طرق التعليم .

ويتدرب طلبة كليات التربية على التدريس في المدارس التي يسيرها نظام التربية . ويخضعون - غالباً - لنفس المعايير الشائعة في تقويم معلمي هذه المدارس ، ويسهم في تقويمهم - أحياناً - بعض الموجهين التربويين والمديرين الذين يعملون في نفس نظام التربية .

وهكذا نستطيع أن نقرر - في اطمئنان - أن الجهود التي تبذلها كليات التربية في الدراسات الجامعية التي تؤهل للحصول على الليسانس أو البكالوريوس ليست ذات أثر في تطوير التربية ، لأنها لم تنظم - أساساً - للوفاء بهذا الغرض .

والجهود التي تبذلها كليات التربية في مستوى الدراسات العليا للحصول على الماجستير أو الدكتوراة ليست أعظم أثراً مما يبذل في الدراسة الجامعية الأولى لاعتبارات شتى ، منها ما يلي :

أ - ان الموضوعات التي تختار للبحث تخضع - في أغلب الأحوال - لميل طالب « البحث » وقدراته . وللوقت المتاح لدراسته . كما تخضع لميل الأستاذ المشرف وقدراته . ولهذا فان معظم الموضوعات التي تبحث في هذا المستوى **تغلب عليها الصفة التجريدية الجذابة . ونادراً ما تختار الموضوعات ذات الصلة المباشرة بمشكلات التربية ، وبمشكلات العمل داخل الصفوف الدراسية .**

ب - ان نتائج هذه البحوث تظل حبيسة مجلداتها على رفوف المكتبات . ولا تتخذ بشأنها الاجراءات اللازمة التي تمكن العاملين في حقل التربية من الاستفادة بنتائجها في صور ةمستحدثات تربوية .

وهذا القول يصدق على البحوث التي يجريها الطلبة الذين توفدهم الدول العربية للتخصص في ميادين التربية بالخارج .

وبعد . فان الأوصاف والتحليلات التي قدمناها تشير الى ما ينبغي اتخاذه اذا أردنا لنظام التربية في بلادنا أن يؤدي وظائفه بفاعلية . ويمكن اجمال هذه الاحتياجات فيما يلي :

- توفير الامكانات البشرية القادرة على تصور مشكلات التربية . وبحثها بطريقة علمية .

- توفير الامكانات المادية اللازمة للبحث التربوي . سواء في ذلك الموازنات المالية . وأدوات البحث المختلفة .
- انشاء أجهزة متخصصة تعني بشئون البحث التربوي وتوفير كافة الضمانات التي تكفل لها النهوض بالمسئوليات التي تناط بها .
- توفير المناخ الذي يسمح بالبحث والتجريب في مجالات التربية المختلفة .
- أن تسهم الكليات الجامعية بعامة . وكليات التربية بخاصة . في تطوير نظام التربية بطريقة أفضل مما تقوم به الآن .
- انشاء وحدة خاصة يوكل اليها نشر المبتكرات التربوية . ودعوة العاملين في حقل التربية – بمختلف الوسائل – الى استخدام هذه المبتكرات .

وبصورة أكثر تحديداً . فانه يمكن أن نحول هذه الاحتياجات بالنسبة لنظام التربية في المملكة العربية السعودية الى التوصيات والمقترحات التالية :

الاقتراحات والتوصيات

اولاً : في شأن النهوض بمسئوليات البحث التربوي :

ايماناً بأهمية البحث العلمي في تطوير نظام التربية بالمملكة . وجعله قادراً على الوفاء بمطالب مرحلة النهوض التي تعيشها المملكة في سائر مرافق الحياة فيها فاننا نقترح أن تولي الهيئات المسئولة عن التعليم عناية خاصة للبحث التربوي والتنمية التربوية ، وتتمثل هذه العناية في الاستجابة لمثل المقترحات التالية :

١ – تخصص وزارة المعارف ، والرئاسة العامة لتعليم البنات . والهيئات الأخرى المسئولة عن التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي **نسبة لا تقل عن ٢٪ من موازناتها المالية لبحوث التنمية التربوية .**

٢ – ينشأ في المملكة **مركز قومي للتنمية التربوية .** يعتمد في تمويله على الأموال التي تخصصها الهيئات المذكورة في (١) أعلاه . وتكون لهذا المركز صفة اعتبارية مستقلة . ويطبق على من يعملون فيه – من حيث المؤهلات والراتب – نظام الرواتب المطبق في جامعات المملكة . ويتم انشاء المركز بالتعاون بين جامعات المملكة والهيئات المسئولة عن التعليم ويضم المركز بين أعضائه مختصين في كافة مكونات التربية . وفي علم النفس التربوي. وفي الاحصاء، وفي المقاييس. وفي اقتصاديات التعليم . وفي الدراسات الاجتماعية والانثروبولوجية . وتوكل الى المركز الوظائف التالية :

أ– توفير العناصر البشرية اللازمة للبحث التربوي . وذلك عن طريق الابتعاث لدراسة أساليب وطرق البحث التربوي والتنمية التربوية في الجامعات الأجنبية .

ب – تحديد المشكلات والمعوقات التي يعاني منها نظام التربية . ووضعها في أولويات . والتصدي لمعالجتها في خطة طويلة المدى . وخطط قصيرة المدى . ويتبنى المركز في هذا الصدد مختلف أنواع

(١) حدد هذه النسبة المدير العام لمنظمة اليونسكو في كلمة ألقاها أمام « المؤتمر الدولي لمناقشة ازمة التربية في العالم » الذي انعقد في اكتوبر ١٩٦٧م بمدينة « وليامسبرج » بولاية فرجينيا بالولايات المتحدة الامريكية

البحوث . كما يتعين على المركز أن يوجه جهداً خاصاً الى وضع وتجريب الطرق والأدوات والوسائل التي تلائم الثقافة العربية بوجه عام . والبيئة في المملكة العربية السعودية بوجه خاص .

جـ - يترجم المركز نتائج أبحاثه الى مستحدثات تربوية في كافة مجالات التربية .

د - يتبادل المركز الزيارات والخبرات مع المركز المماثلة في الوطن العربي وفي العالم الخارجي .

٣ - ونظراً الى أن المستحدثات التربوية التي يؤدي اليها البحث التربوي تحتاج الى جهود متخصصة فانه يقترح أن تنشأ داخل المركز القومي للتنمية التربوية شعبة مستقلة تكون وظيفتها - بالتعاون مع المركز ووزارة المعارف ورئاسة تعليم البنات والهيئات الأخرى المشرفة على التعليم - وضع الخطط الكفيلة بنشر المبتكرات التربوية ، واقناع العاملين في الميدان بتبنيها . ويمكن - في هذا الصدد - أن تقدم أقسام الاعلام في الكليات الجامعية معونة ذات أثر فعال .

ثانياً : ولكي تؤدي الجامعات في المملكة دوراً ملحوظاً في تطوير التربية بالمملكة فاننا نقترح ما يلي :

٤ - على كليات التربية في المملكة أن تراجع مناهج الدراسة فيها . وان تفسح المجال لدراسة مقررات- أكثر مما هو حادث الآن - لتنمية مهارات طلابها في البحث التربوي . وأن تشتمل مقرراتها على حلقات لبحث المشكلات التربوية ، وتصور أسبابها . واقتراح حلولها .

٥ - ان تتوسع كليات التربية في ابتعاث بعض المتفوقين من خريجيها للتخصص في البحث التربوي.

٦ - ان توفد كليات التربية بعض أعضاء هيئة التدريس بها في بعثات قصيرة لدراسة أساليب التنمية التربوية . وزيارة مراكزها في بلاد العالم المختلفة .

٧ - وايماناً بأن التطوير التربوي يحتاج الى مناخ يسمح بالتجريب فانه يقترح أن تلحق بكل كلية من كليات التربية مدرسة تجريبية تضم أقساماً للتعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي . ويقترح أن تتاح لمثل هذه المدارس فرص التحرر من القيود المفروضة على مدارس التعليم العام ، عدا الارتباط بالأهداف العامة التي تحددها سياسة التعليم بالمملكة ، ويعفى تلاميذ المدارس التجريبية من قواعد الامتحانات المعمول بها . عدا امتحانات الشهادات الابتدائية والمتوسطة والثانوية العامة .

وتتخذ هذه المدارس حقلاً للتجريب في كافة مكونات التربية . كما تتخذ معرضاً لشرح المبتكرات التربوية وتوضيحها للعاملين في مدارس التعليم العام للوصول الى تبنيهم لهذه المبتكرات . *

٨ - ان تسرع جامعات المملكة بانشاء كلية مستقلة للدراسات العليا في كل جامعة ، وتبدأ هذه الكلية بفتح شعب للدراسات العليا في مجالات التخصص التي يتوفر فيها لدى الجامعة أعضاء مؤهلون على مستوى عال للاشراف على الدراسات العليا .

وعند افتتاح شعبة الدراسات العليا في التربية - يجب ان يتم اختيار الموضوعات التي تجري فيها

* يود الباحث أن يؤكد أن الفضل في التحسينات التي ادخلت على التعليم في جمهورية مصر العربية منذ أربعينات هذا القرن وحتى نهاية الخمسينات انما يرجع الى الجهود التي بذلت في المدرستين التجريبيتين « الاورمان ، والنقراشي » وكانتا تتبعان معهد التربية العالي للمعلمين ، الذي تحول الى كلية التربية بجامعة عين شمس . وهذا رأي شخصي يتمنى الباحث لو اتيحت له فرصة اختباره بطريقة علمية .

بحوث الطلاب من بين أكثر المشكلات التربوية إلحاحاً في المملكة . ويمكن – في هذا الصدد – أن تتم هذه البحوث في صورة بحوث جماعية يتضافر في انجاز كل منها أكثر من طالب .

٩ – تنظم كليات التربية دورات تدريبية خاصة بالبحث التربوي والتنمية التربوية . ويدعى الى الانتظام فيها العاملون في إدارات البحوث التربوية الحالية في وزارة المعارف ، وفي الهيئات الأخرى المشرفة على التعليم . وبعض المعلمين ممن يتوفر فيهم الاستعداد والميل لمثل هذا النوع من الدراسة .

ويمكن الاستفادة بخريجي هذه الدورات في انجاز مطالب العمل في الادارات الحالية . كما يمكن الاستفادة بهم لسد حاجة المركز القومي للتنمية التربوية عند انشائه .

١٠ – يقترح أن تقوم الكليات الجامعية – غير كليات التربية – بمراجعة مناهج التعليم العام (الابتدائي والمتوسط والثانوي) للتأكد من مدى مسايرة محتويات المواد المختلفة كالرياضيات والفيزياء والاحياء والعلوم العامة للحقائق والمبادىء الحديثة في كل علم .

وفي هذا الصدد يقترح أن يتعاون المختصون بهيئات التدريس الجامعي في المواد المختلفة مع أساتذة التربية ورجال وزارة المعارف في وضع مناهج عصرية لهذه المواد .

١١ – يقترح أن تقوم كليات العلوم وكليات الآداب بالتعاون مع كليات التربية بتنظيم دراسات تجديدية تستهدف اكساب المعلمين القائمين بالتدريس فعلاً المفاهيم والمبادىء والنظريات الجديدة في مجال كل علم تخصصي .

مراجع البحث

1. Abdel-Halim A.E. "An Intersystem Model for curriculum Theory and Practice" Ph.D dissertation, unpublished. The Ohio State University, 1965
2. ____________ and Kees, G. "A Pilot Experiment on the Initial Code Emphasis VS the Initial meaning Emphasis in Reading Instruction" PARIS: Unesco, memographed, 1973.

٣ – أحمد المهدي عبد الحليم « الدعوة لمحو الأمية » مجلة تنمية المجتمع سرس الليان ، العدد الثاني ١٩٦٦م .

4. Brickell, H.M. Organizing New York State for Educational Change. Albany, N.Y. : State Education Department, 1961.
5. ____________ "The Dynamics of Educational Change" Theory Into Practice Vol. I No. II. Columbus, Ohio: The Ohio State University 1961.
6. Bugelski, B. R, The Psychology of Learning Applied to Teaching. New York: Bobbs Co., 1964.
7. Brodbeck, M. "Models, meaning and Theory", Symposium on Sociological Theory. ed. L. Gross. Evanston, Ill: Row Peterson Co., 1959
8. Chall, J. Learning to Read. New York: McGraw-Hill, 1967.
9. Chin, R "The utility of System Model and Developmental Models for Practitioners,"
The Planning of Change ed. W. Bennis, and et al. New York: Holt Riverhart, 1962.

10. Coladarci, A.P. "The Rlevance of Psychology to Education." **Foundations of Education** ed. G. Kneller. New York: John Willy, 1963.

11. Cronbach, L.T. "The Psychological Background for curriculum Experimentation," **Modern Viewpoints in the curriculum** ed. P. Hillested. New York: McGraw Hill Co., 1964

12. Gagne., R. M. and Melton, A. Wed **The Psychological Principles in System Development**. New York: Holt Rinehart, 1962.

13. Hilgard, E. **Theories of Learning.** New York: Appleton - Century - Crofts, Inc., 1956.

14. Huberman, A.M. **Understanding Change in Education.** PARIS: Unesco, 1974.

ترجم المرجع الى اللغة العربية أنطوان خوري . مجلة التربية الجديدة . بيروت : مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية . السنة الأولى الأعداد ١ ، ٢ ، ٣ .

١٥ ــ محمد أحمد الغنام « مستقبل التربية في البلدان العربية » مجلة التربية الجديدة . بيروت : مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية السنة الأولى . العدد الثاني .

16. Stiles, L.J. "Educational Research: The Source of Better Schools, "**Theory Into Practise.** Vol. I No. II

17. Travers, R.M.W. **An Introduction to Educational Research.** New York: The Macmillan Co., 1964.

تقريب العربية بين الغربلة والاضافة

للدكتور عبد الحميد الشلقاني

للبحث كما يشير هذا العنوان شقان . غربلة . وإضافة . وهما ان تعارضا شكلاً . فهما يأتلفان مع طبيعة اللغات ، التي تولد ، وتنمو ، وتكتهل ، وتموت ، ويولد على أنقاضها خلق آخر . وليست العربية شذوذاً من اللغات الأخرى – الا ما جاء منها في القرآن الكريم فله ديمومته وخلوده ما بقيت الدنيا إذ أصبح في شعور كل مسلم جزءاً لا يتجزأ من دينه .

وبين الغربلة والاضافة عدة عناصر لا بد من الاشارة اليها في سبيل تقريب العربية لعلّ من أهمها التهدّي بالذوق اللغوي . والدّربة على النحو ومن ثم فان الخطوط العريضة لهذا البحث تتمثل في :

أولاً : غربلة اللغـــة .

ثانياً : التهدّي بالذوق اللغوي .

ثالثاً : الدربة على النحو .

رابعاً : إضافة ما تحتاجه العربية لتؤدي دورها مع اللغات الحيّة . وسبيلنا . أن نطمئن بادىء الأمر فريق المتحمسين للعربية . والذين لا يرون المساس بها مخالفة أن يدركها تبديل أو زيادة حتى باتوا يضفون عليها نوعاً من القداسة . ويضربون حولها سياجاً لا يتفق وطبيعة اللغات . فكان علينا أن نقدم لهم من الأسانيد ، والوثائق . والمبررات ما تطيب به نفوسهم .

اولاً : غربلة اللغة :

كان التكوين العقلي لأصحاب هذه اللغة قديماً يتطلب هذه السعة إرضاء لنزوع القول فيهم . واشباعاً لحاستهم اللغوية. وهي من أدق حواسهم وأرهفها . كانت دنياهم قولاً . وأدباً . وشعراً . في جدّهم المتجهم ، وفي لهوهم الهازل . ولقد جاءت الدعوة الاسلامية وهي تجذبهم من هذا الحطام فأخذتهم أخذة رابية . ولم يجتمعوا حول القرآن الكريم على أنه كتاب دين وأخلاق فحسب . وانما جاؤا أيضاً بسبب الفتنة اللغوية التي ملكت عليهم أمرهم . فإذا أحسوا أنهم يكادون يستسلمون . تناهوا عن سماعه . ووضعوا أصابعهم في آذانهم وقالوا لا تسمعوا لهذا القرآن والغوا فيه لعلكم تغلبون ، شأن أي نفس مكدودة تحاول أن تقمع حسها . وبلغ من فتنتهم به . وعنادهم له أن كانوا يتسللون خفية يستمعون إلى النبي صلى الله عليه وسلم . وهو يقيم بالقرآن صلاته في جنح الليل . حتى إذا انكشفوا تلاوموا وأقسموا ألا يعودوا . ثم يغافلون بعضهم بعضاً ويعودون . وعلى هذا فسعة العربية فن قديم . كانت تعبيراً عن هذه الحياة الفكرية التي يحتل فن القول فيها مكاناً رفيعاً ، أو كما يقول عمر وهو يشير إلى الشعر « علم قوم لم يكن لهم علم أصح منه » .

كانوا يملكون زمام العربية . فطرة وسليقة . يتلقاها خالف عن سالف . ولكنها كانت أوسع من أن يحيط امرؤ بأطرافها حتى بالنسبة لرؤسائهم والذين كانوا يعتبرون أفذاذاً في حياتهم اللسانية والفكرية . فلم يتحملوا هذه السعة . .

فأبو بكر . وهو رجل عالم نسابه يسأل في قوله تعالى « وكان الله على كل شيء مقيتاً » فيتوقف . (١) فاذا رأيت أن هذا التوقف كان لوناً من التحرج فإن عمرَ ولا يشك أحد في سعة علمه . وذوقه اللغوي يَسمع قوله تعالى « وفاكهة وأبا » فيقول هذه هي الفاكهة قد عرفناها فما الأب ؟ (٢) وقرأ على المنبر قوله تعالى « أو يأخذهم على تخوف » ثم إلتفت إلى سامعيه يستوضحهم معنى التخوف قائلاً : ما تقولون فيها ؟ فقام شيخ من هذيل فقال : هذه لغتنا . التخوف التنقص . فقال : هل تعرف العرب ذلك في أشعارها ؟ قال : نعم . شاعرنا أبو كبير يصف ناقته فيقول :

تخوّف الرحل منها تامكا قردا

كما تخوّف عود النبعة السفن (٣)

والتبس على عمر معنى (الحرجة) فقال : ابغوا إليّ أعرابياً . واجعلوه من بني كنانة — مدلجياً — فأتي براع من بني مدلج فقال : ما الحرجة فيكم ؟ فقال : الشجرة التي لا تصل إليها راعية ولا وحشية .

فقال عمر : فكذلك قلب الكافر لا تصل إليه المعرفة والرغبة في الاسلام كما لا تصل الراعية الى الموضع الذي التف فيه الشجر (٤) .

ولابن عباس — ولا يشك أحد في صدق عربيته وهو الذي كان يوصف بالبحر وترجمان القرآن — مواقف متعددة في هذا السياق . كان يقول : ما كنت أعرف ما « فاطر السموات والأرض » حتى جاءني أعرابيان يختصمان في بئر فقال أحدهما أنا فطرتها أي بدأت حفرها . . . إلى غير ذلك .

ولم يخلص هذا الأمر في مجموعه وجميعه إلا للنبي صلى الله عليه وسلم بتوفيق من الله تعالى ليواجه بهذه المعجزة قوماً ذوي ألسنة .

كانت معرفته بالعربية تتجاوز القرشية التي نشأ فيها . ولغة بني سعد التي استرضع فيها . وفوق ما جمع ذوو الخبرة من الأسفار والتجارة . لقد أوتي علماً بلهجات القبائل مع فصاحة فيها فاستمع إلى الوفود على اختلاف ألسنتها . وفهم حديثهم . وأجابهم ، وكتب لهم على طريقتهم حتى استلفت ذلك نظر علي بن أبي طالب . فقال له : يا رسول الله ، نحن بنو أب واحد ونراك تكلم الوفود بما لم نفهم أكثره (٥)

وقد تخلص العربية لأهلها في نطاق قبيلة من القبائل — أو في بطن من البطون . ولكنها تخالف في مفردات منها بعض القبائل الأخرى . فقبيلة الأزد لا تعرف كلمة (السكين) التي جاءت في القرآن

---

(١) مقدمة المباني ص ١٨٣ و ١٨٩

(٢) مقدمة المباني ص ١٣٨

(٣) السفن : الحديدة التي تبرد بها القسى . أي تنقص كما تأكل هذه الحديدة خشب القسى .

(٤) مقدمتان في علوم القرآن ١٨٧

(٥) العقد الفريد ٢ : ٣١ وما بعدها

الكريم وجاءت في لغة قريش . ويروى في هذا أن أبا هريرة لما قدم من دوس عام خيبر لقي النبي . صلى الله عليه وسلم . وقد وقعت منه السكين . فقال له : « ناولني السكين » فالتفت أبو هريرة يمنة ويسرة ولم يفهم المراد بهذه اللفظة . فكرر له القول ثانية وثالثة وهو يفعل كذلك ثم قال المدية تريد ؟ وأشار اليها ، فقيل له : نعم . فقال : أو تسمى عندكم سكيناً ؟ ثم قال : والله لم أكن سمعتهـــا إلاّ يومئذ (٦) .

وجمعت العربية وفيها مدية وسكين ، وبرمة وإناء وقدر . وبلغ الترادف في بعض الألفاظ حداً يتجاوز الحصر ، فقالوا للسيف ألف اسم . وللأسد خمسمائة . ومن أسماء العسل الثمانين : الضرب . والشوب . والذوب ، والجلس ، والورس . والشهد ، والشراب ، والغرب . والصبيب . والمزج . والسلاف ، والرحيق . فكتب الفيروزبادي كتاب (الروض المسلوف فيما له اسمان إلى ألوف) . وكما كثر الترادف كثر المشترك اللفظي فوضعوا الكتب يلغزون فيها كما فعل ابن دريد في « كتاب الملاحن » وابن فارس في « فتيا فقيه العرب » .

ولو أن العرب ظلت على سعتها هذه التي ساندها التوثيق لاحتمل أمرها . ولكن جاءها مدد من كل مكان . بعضه يجري على سنن العربية ويحكمه القياس ، وبعضه صدر عن أعراب يعيشون في البادية الفصيحة ولكنهم يأتون بألفاظ لم تعرف إلا عنهم . وبعضه لأعراب يعيشون قرب الحاضرة ولا سند له إلا دعوى صاحبه . وبعضه جاء في سياق الغريب والنوادر بعضه للدين وبعضه للدنيا .

فمما يجري على سنن العربية ويحكمه القياس في مجموعه جل ما جمعه الرواة وصنفوه في كراسات يبتغون بها حصر العربية على وجه من الوجوه . فقد ذهب الرواة في سبيل جمع اللغة إلى البوادي . وذهبوا في سعيهم إلى أقصى الجزيرة . وسمعوا من قبائل مختلفة وعادوا بفيض غزير يجمع تفاريقه أنماط ثلاثة :

أ — مصنفات تستهدف جمع اللغة بحسب الموضوعات كخلق الانسان . والابل . والوحوش ، والأنواء إلى غير ذلك مما رأيناه فيما بعد مجموعاً تحت اسم الصفات للنضر بن شميل ، والغريب المصنف لأبي عبيد القاسم بن سلام ، ومبادىء اللغة للاسكافي . وفقه اللغة للثعالبي ، والمخصص لابن سيده .

ب — ثم أتيح للرواة أن يطرقوا العربية باحثين ومصنفين فيها فكتب بعضهم في الهمز . المذكّر والمؤنّث . والقلب والابدال إلى غير ذلك .

ج — والنمط الثالث جمع مرويات وجدوها مستقرة في صميم التراث الأدبي مثل الأراجيز ، وغريب الحديث الذي يعنون به حديث الأعراب ، ومختارات القصائد كالمفضليات والأصمعيات الى غير ذلك .

وكل ما جاء من هذا الجمع كان يجري على سنن العربية . ويحكمه القياس ، كما كان محل إجماع في أكثره . ولهذا فهو متوجه بعد تخليصه من سعة الترادف ، والاشتراك اللفظي ، والتضاد .

---

(٦) انظر اللسان س ك ن .

وصدرت مرويات عن أعراب خلّص يعيشون في البادية الفصيحة – ولكن لم تسمع من غيرهم . ولهذا نتوقف عندها . إما للغربلة وإما لمزيد من الدراسة .

كان ابن أحمر الباهلي شاعراً جاهلياً أدرك الاسلام . وكان يعيش في أفصح بقعة من الأرض (يذبل والقعاقع) (٧) ولكنه جاء بألفاظ غريبة لم تعرف عند غيره . وبسبب نشأته العربية الخالصة يعلل ابن جني لعروبة ألفاظه بأن ابن أحمر ربما أخذها عمن ينطق بلغة قديمة لم يشارك في سماع ذلك . واما أن يكون شيئاً ارتجله ابن أحمر فان الأعرابي إذا قويت فصاحته . وسمت طبيعته . تصرف وارتجل ما لم يسبقه إليه أحد قبله .

وكلام ابن جني لا يتفق مع علم اللغة الحديث . فالألفاظ لا يمكن التواضع عليها من جانب واحد وشخص واحد . وانما الألفاظ – كما يرى ادوارد سابير . مجرد صوتيات يميز بها الانسان تجاربه الحسية أو المعنوية ويختزنها لتكون مؤونته من المعرفة . ومن وسائل الحصول على معارف أخرى. ويتم التفاهم بها بواسطتها حين تطرق آذاننا بمجرد سماعها مشيرة الى نتيجة من نتائج التجربة المعروفة لدى القائل والسامع لأنما اصطلحا على أن يعطياها تلك الدلالة . ولكي يتم هذا الارتباط بين الاسم ومسماه يجب أن تتكرر التجربة المؤدية الى هذه المعرفة مراراً . وعلى هذا فتعليل ابن جني لصحة كلام ابن أحمر الباهلي غير متقبل .

والرواة عندما ذكروا ابن أحمر . واكتفوا بقولهم أن بعض الألفاظ التي صدرت عنه لم تصدر عن عن غيره . يقفون متشككين أمام ألفاظ صدرت عن أمية بن أبي الصلت وقالوا : كان أمية بن أبي الصلت يأتي في شعره بأشياء لا تعرفها العرب . . . قال ابن قتيبة : وعلماؤنا لا يحتجون بشيء من شعره لهذه العلة (٨) . وقال في كتاب الشعر والشعراء : « وعلماؤنا لا يرون شعره حجة في اللغة (٩) . ومع هذه الاعتبارات احتج ابن جني بشعر أمية في كتاب المحتسب (١٠) .

وصدر نوع عن أعراب يعيشون قرب الحاضرة . ومضى وقت في البصرة كانت كلمة الإعراب من المسلّمات . فلما طال مكثهم في الحضر وهنت سليقتهم . ولانت ألسنتهم . وأشار الجاحظ الى ذلك فقال : كان زيد بن كثوة يوم قدم علينا البصرة وبينه يوم مات بون بعيد ، على أنه قد كان وضع منزله في آخر موضع الفصاحة وأول موضع العجمة (١١).

وكان رؤبة بن العجاج أكثر الأعراب اعترافاً بجريمة الوضع . فلقد وجه حديثه الى يونس بن حبيب حين ضاق بأسئلته قائلاً له : « حتى متى تسألني عن هذه الأباطيل وأزوقها لك ؟ أما ترى الشيب قد بلغ في رأسك ولحيتك (١٢) . وفي رواية أخرى حتى تسألني عن هذه الخزعبلات وأزخرفها لك ؟

---

(٧) يذبل جبل في نجد ، وقال أبو زياد : يذبل جبل لباهله . والقعاقع جمع قعقاع للمكان اذا كان بعيداً والسير فيه متعباً ، وربما قصد أن ابن احمر عاش في مكان لا يسهل الوصول اليه والخروج منه فاحتفظ فيه بالعربية الفصيحة لعدم المخالطة . وقال البكري في التنبيه ص ٦٠ أنهما جبلان لباهلة .

(٨) الأغاني ٤ : ١٢١ (٩) الشعر والشعراء : ٤٣١

(١٠) المحتسب في القراءات الشاذة ١ : ٣٦٦ ، ٢ : ٢٨٨

(١١) البيان والتبين ١ : ١٢٤

(١٢) طبقات فحول الشعراء للجمحي ٥٨١ ط دار المعارف

وحديث أم الهيثم مثال واضح لتعمل الأعراب . وهو حديث مشهور رأيت ترك تفاصيله التماساً للايجاز . مكتفياً بمضمونه ارضاء لأبنائنا الطلبة .

قالت أم الهيثم حين سئلت عن حالها : «كنت وحمى بالدكه (الودك) فشهدت مأدبة ، فأكلت جبجبة من صفيف هلعة . فاعترتني زلخة » .

واستوقف ذلك أبا عبيدة معمر بن المثنى وهو رئيس من الرؤساء اللغويين وعلم من أعلام البصرة . فقال لها مستغرباً : « أي شيء تقولين » ؟

فقالت : أو للناس كلامان ؟ والله ما كلمتكم إلا بالعربي الفصيح (١٣) .

والعبارة الأخيرة تحمل مزيجاً من القلق والتردد ، ونحن نكتفي بالوقوف مستغربين إلى جانب أبي أبي عبيدة — وإن كنت أميل إلى اتهام أبي علي القالي في ابتكار هذه الأقصوصة ليعين الطالبين على مذاكرة هذه الألفاظ ولم نرها مذكورة في مصدر قبل كتاب الأمالي .

وسأل أبو حاتم أم الهيثم أيضاً عن نوع من الحب يقال له بالفارسية آسفيوش فقالت : أرني منه حبات . فأفكرت ساعة ثم قالت : هذه البخدق — وأخذت الكلمة سبيلها الى بعض المعاجم ومعها تنبيه لابن خالويه أن الكلمة لم تُسمع إلا من أم الهيثم .

وحري بنا أن نعرض كل أولئك على الغربال .

الغريب والنوادر :

أما النوع الأخير فهو الغريب والنوادر . والغريب كما جاء في لسان العرب هو الغامض من الكلام ، وندر الشيء يندر ندوراً سقط وشذ . ونوادر الكلام ما شذ وخرج عن الجمهور .

وجدت كلمة الغريب لأول مرة في مجلس ابن عباس (١٤) . وهو يقول : « اذا سألتموني عن غريب القرآن فالتمسوه في الشعر . فإن الشعر ديوان العرب » (١٥) وكان يأمر صاحبه أن يخرج للناس وقد اجتمعوا على بابه ليقول لهم : « من أراد أن يسأل عن العربية والشعر والغريب من الكلام فليدخل » .

وقد استفاض التأليف في الغريب من وقت مبكر في سياق تفسير القرآن والحديث . ومن أوائل الرواة الذين ألفوا في غريب القرآن أبو عبيدة . ومؤرج السدوسي وأبو محمد اليزيدي . وقد ألّف في غريب الحديث أبو عبيدة . والنضر بن شميل . وقطرب . وأبو زيد سعيد بن أوس .

وممن ألف في غريب الكلام أبو زيد والأصمعي . وقد ألّف في النوادر كثرة من الرواة ، وأشهر ما وصلنا نوادر أبي زيد .

وقد صدر عن هذا النوع علم غزير . وفيه خير كثير . ولكن تعلّق به أصحاب الصنعة يستترون حول غموض الغريب والنوادر فلم يسلم من هنات تحتاج الى غربلة .

---

(١٣) الأمالي للقالي ٣ : ٦٩ . والمزهر ٢ : ٥٤٠

(١٤) توفي بالطائف سنة ثمان وستين .

(١٥) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ١ : ٢٤ ط دار الكتب .

كانت البادية البعيدة معقل العربية الصحيحة ، فتعلق بالبداوة بعض الشعراء والرجاز حين اشتد الطلب على العربية. وعمد بعضهم الى الغريب أو الإغراب لتغليف بضاعتهم يلتمسون رواجها ، ولجأ الكميت والطرماح الى استعمال الغريب تقليداً لشعراء البادية . ففضحهما العجاج وقال في شأنهما : «كان يسألاني عن الغريب فأخبرهما به ، ثم أراه في شعرهما وقد وضعاه في غير مواضعه (١٦) . ولم يكن العجاج نفسه . وابنه روْبه بعيدين عن هذا الاتهام . . فلقد كانا يباهيان بهذا الغريب كشيء ثمين ، ويبدو أنهما أوغلا في هذا الميدان وجنحا فيه إلى التزييف – وقد مرّ بك هذا الاعتراف في حديث روْبه ليونس عن الخزعبلات . واتهمهما ابن جني وهو رجل له رأي فقال : « كان قدمـــاء أصحابنا يتعقبون روْبة وأباه ويقولون : تهضما اللغة وولداها وتصرفا فيها غير تصرف الاقحاح فيها ١٧» .

وفي مجال الغريب لا نملك إلا التوقف – وقد توقف قبلنا عُمُدُ الرواه – روى المفجع البصري قال : كان المبرد لكثْرة حفظه للغة وغريبها يتهم بالوضع فيها . فتواضعنا على مسألة نسأله عنها لا أصل لها لننظر ماذا يجيب . وكنا قبل ذلك قد تمارينا في عروض بيت الشاعر :

أبــا منـــذر أفنيت فاستبـــق بعضنـــا حنانيك بعــض الشـــر أهـــون من بعض

فقال بعضهم هو من البحر الفلاني فقطّعناه . وتردد على أفواهنا من تقطيعه (ق بعضنا) ثم ذهبنا إلى المبرد فقلنا له : أيدك الله تعالى ما القبعض عند العرب ؟ فقال : هو القطن وفي ذلك يقول الشاعر :

كأن سنامهــا حشى القبعضـــا

قال : فقلت لأصحابي هو ذا ترون الجواب والشاهد فان كان صحيحاً فهو عجب وان كان مختلقاً فهو أعجب (١٨) .

والمبرد – وان كان رئيس المذهب البصري في بغداد – قد اضطره الحرج يوماً إلى ارتكاب الوضع والكذب ، فقد ورد الدينور زائراً لعيسى بن ماهان فسأله عن الشاة المجثمة فقال : « هي الشاة القليلة اللبن » ، وجاء بشاهد من الرجز ، وتصادف أن دخل أبو حنيفة الدينوري فافتضح أمر المبرد واعترف. وقال لابن ماهان : « أنفت أن أرد عليك من العراق ، وذكرى ما قد شاع فأول ما تسألني عنه لا أعرفه (١٩).

أما النوادر : فلا ضابط لمضطر بها إلا أمانة الراوي وفطنة اللغوي . أنشد الأصمعي الخليل بن أحمد قول السموأل :

ينفـــع الطيـــب القليــــل مـــن الــــرز
ق ، ولا ينفـــع الكـــثـير الخبيت (بالتـــاء)
ولـــكل مـــن رزقـــه مـــا قضـــى الله
ولـــو حـــك أنفـــه المستميــــت

---

(١٦) الأغاني ٢ : ٤٧ ، ١٢ : ٣٦
(١٧) الخصائص ٣ : ٢٩٨
(١٨) معجم الأدباء ١٩ : ١١٢ – ١١٣
(١٩) خزانه الأدب ١ : ٣٦ – ٣٧

فقال له : « ما الخبيت » ؟

قال : « أراد الخبيث وهذه لغة لليهود يبدلون من الثاء تاء » .

قال : « فلم لم يقل الكثير ؟ (بالتاء) .

قال الأصمعي : « فلم يكن عندي فيه شيء » (٢٠) .

وبقي عندنا شيء مجمع على خطئه وراويه معترف به — ولكني لا أريد أن أعرضه على الغربال للتخلص منه . بل ليأخذ جانباً يعود إليه فلاسفة اللغة يحكمون تأريخها . ويضبطون ظواهرها بين عالم البصرة وعالم الكوفة — كان الأول يفيد من الفلسفة اليونانية ويضع اللغة تحت كميات عامة وهو يعلم أن العقل البشري لا يمكنه أن يعي اللغة على جهة الحصر . وكان رجل الكوفة يتمسك بكل ما صدر عن العرب . ولو نطق أعرابي خطأ مرة واحدة جعله أصلاً وبوّب عليه . وكان الفراء يعلل لهذا الخطأ بقاعدة أسماها توهّم الحرف فيقول : « وربما غلطت العرب في الحرف إذا ضارعه آخر من الهمز — فيهمزون غير المهموز . ويقول : « سمعت امرأة من طيء تقول : « رثأت زوجي بأبيات » . ويقولون : « لبأت بالحج . وحلأت السويق . فيغلطون ، لأن حلأت قد يقال في دفع العطاش من الابل ، ولبأت : ذهب الى اللبأ الذي يؤكل ورثأت زوجي ذهبت الى رثيئة اللبن وذلك إذا حلبت الحليب على الرائب) .

والفراء يرى هذا الخطأ أصلا صحيحاً من أصول اللغة . ويخرج عليه قراءه الحسن التي خالفت قراءات الجمهور (٢١) وهو بالطبع لا يخرج على شيء يراه خطأ . ومثل هذه الآثار هي بضاعة الفلاسفة من اللغويين الذين يؤرخون اللغة وروايتها .

وقبل ان نفرغ من الشق الأول من البحث وهو الغربلة يتعين علينا ان نحيل الى أقسام اللغة العربية في دراساتها العليا ما بدا لنا انه يتجاوز القدر المشترك من مدارك الناس لتقيم عليها أبحاثها العلمية مع طلاب الماجستير والدكتوراه من ذلك هذا الترادف الضخم الذي يتجاوز المعقول مما دعا الفيروزبادي صاحب القاموس المحيط الى وضع كتابهالذي أشرنا اليه (الروض المسلوف فيما له أسمان الى ألوف) وبقية كتب المشترك اللفظي التي وضعت للالغاز ككتاب الملاحن لأبن دريد . وفتيا فقيه العرب لأحمد بن فارس .

ونحيل الى الهيئات العلمية قضايا الأبدال والشاذ منها بخاصة ككتاب تحبير الموشين في التعبير بالسين والشين لنرى ما اذا كانت هذه رخصة خاصة مقيدة ام قاعدة عامة . ونحيل اليها كل مفردات الغريب الذي لا سند له الا دعوى صاحبه وفرائد العربية التي خرجت علينا باسم النوادر . وجموع التكسير التي لا ضابط لمضطر بها .

ونقدم للمحافظين المتحمسين الذين لا يرون الأقتراب من العربية شهادة شيخ العربية وصاحب أول معجم فيها نبرر بهاعرض ما تشابه من العربية . وما شابها من وضع . على الغربال ليخلص لنا صريحه . ويوضع أمام النقدة المتخصصين قبيحة . يقول الخليل بن أحمد لتلميذه الليث ينبهه وهو يجمع اللغة في

---

(٢٠) النوادر في اللغة ١٠٤

(٢١) معاني القرآن للفراء ١ : ٤٥٩

كتاب العين : (إعلم أن النحارير منهم ـ يقصد العلماء ـ ربما أدخلوا على الناس ما ليس من كلام العرب إرادة اللبس والتعنيت (٢٢) .

ثانياً : التهدي بالذوق اللغوي :

الذوق اللغوي الذي كان يدرك بالفطرة والحاسة قد ضعف بضعف الفطرة والحاسة . وبات يلتمس بالتعليم . والدربة والمران . بدأ ذلك فور خروج العربية من جزيرتها . ولم يكد يمضي القرن الثاني حتى أدرك اللغويون أن جمهور الناس . والمتعلمين . وفيهم طائفة من الخاصة لا يعرفون العربية كما وردت مروية عن رجال السند الثقاة . ومن اللغة ما لا يدرك بالقياس النحوي . كان أبو عبيدة معمر بن المثنى في مجلس الفضل بن الربيع حين دخل رجل من زي الكتاب . له هيئة . فقال له الفضل : «هذا أبو عبيدة علامة أهل البصرة أقدمناه لنستفيد من علمه . فدعا له الرجل . وقرظه لفعله وقال لأبي عبيدة: «إني كنت اليك مشتاقاً . وقد سألت عن مسألة . أفتأذن لي ان أعرفك اياها؟ قال : هات . قال : « قال الله عز وجل (طلعها كأنها رؤوس الشياطين) وانما يقع الوعد والأيعاد بما عرف مثله . وهذا لم يعرف . قال أبو عبيدة : « إنما كلم الله تعالى العرب على قدر كلامهم . أما سمعت قول أمرىء القيس :

أيقتلني والمشرفي مضاجعي ومسنونة زرق كأنياب أغوال

وهم لم يروا الغول قط ولكنهم لما كان أمر الغول يهولهم أوعدوا به» . فاستحسن الفضل ذلك . واستحسنه السائل . وعزم أبو عبيدة أن يضع كتاباً في القرآن في مثل ذلك . فلما رجع الى البصرة عمل كتابه الذي سماه « المجاز » .

ويبدو أنه أحس من سؤال الكاتب عاقبة الجهل بطريقه العرب في القول وأن الشبه التي يوجهها المغرضون إلى القرآن الكريم إنما تأتي عن طريق النظر في العبارات على ضوء القياس العام . وحفزه هذا الى بيان الأساليب التي يستعملها القرآن في التعبير عن أغراضه . وفيها ما لا يتفق اتفاقاً دقيقاً مع القواعد المنطقية التي شاعت في مجالس النحاة .

ومن بعده عمل أبن السكيت «كتاب الألفاظ» ولم يكتفي فيه بتفسير الكلمة بكلمة أخرى. بل تجاوز هذا الى بيان وجوه استعمال المفردات والعبارات وبوبها على موضوعات نيفت على مائة وخمسين باباً : منها ما هو صفات للناس . ومنها ما هو صفات للأشياء ، ومنها الفروق بين الألفاظ بتغير نطقها . فالطحن مثلا بفتح الطاء أن تطحن الشيء ولكن الطحن بكسر الطاء وهو الدقيق نفسه . وكذلك الذبح بالفتح والكسر فهو في الأولى فعلك الشيء . وفي الثانية الكبش نفسه إلى غير ذلك .

ثم أتبع هذا الكتاب كتاباً آخر هو (إصلاح المنطق) وعنوان الكتاب يشير الى انحراف الألسنة عن الذوق اللغوي كان يتبعه العرب في التعبر عن أغراضهم . ووجد هذا الكتاب استجابة لدى علماء العربية فقال فيه المبرد « ما رأيت للبغداديين كتاباً احسن من كتاب يعقوب بن السكيت في المنطق » وقال: « ما

(٢٢) وردت هذه العبارة في كتاب العين ١ : ٩٥

عبر على جسر بغداد كتاب في اللغة مثل إصلاح المنطق» والذين عرفوا بأبي يوسف كانوا يقرنونه الى هذا الكتاب دون سائر كتبه تعظيماً له .

ثم وضع ثعلب كتاب « الفصيح » واتجه فيه الى تصحيح ما يجري في كلام الناس مما عدلوا فيه عن الفصيح أو الأفصح . ولدينا من الأخبار ما يشير الى أن الفراء قد سبقه الى هذا النوع من التأليف . فقد ذكر ابن خلكان أن كتاب ثعلب مستمد من كتاب « البهاء » للفراء الذي ألفه للأمير عبدالله بن طاهر وقال : « ورأيت أكثر الألفاظ التي استعملها أبو العباس ثعلب في كتاب الفصيح وهو في حجم الفصيح . غير أنه غيره ورتبه على صورة أخرى وعلى الحقيقة ليس لثعلب في الفصيح سوى الترتيب وزيادة يسيرة ، وفي كتاب البهاء أيضاً ألفاظ ليست في الفصيح قليلة . وليس في الكتابين اختلاف الا في شيء قليل (٢٣) .

والخبر يسانده كثير من الاعتبارات . فقد كان عبد الله بن طاهر في حاجة الى العربية . كما كان ثعلب وشيج الصلة بالفراء عارفاً بكتبه كلها ، وهو يعبر عن ذلك بقوله : «حفظت كتب الفراء كلها حتى لم يشذ عني حرف منها ولي خمس وعشرون سنة (٢٤) . ومن ناحية أخرى كان ثعلب وثيق الصلة ببيت آل طاهر . ظل في ضيافة محمد بن عبدالله بن طاهر ثلاث عشرة سنة تولى فيها تأديب ولده. فليس ببعيد أن يكون ثعلب قد لمس الأثر المفيد الذي تركه كتاب البهاء في بلاط الطاهريين فنسج على منواله .

ومن الناس من ربط بين الفصيح وبين كتاب ألفه الحسن بن داود الراقي أخبر بذلك القاضي أبو بكر أحمد بن كامل بن خلف ، قال : « قال لي أبو أحمد محمد بن موسى البردي : سمعت من الحسن بن داود ابي علي الرقي بسر من رأي سنة ثمان وثلاثين ومائتين كتابه الذي يسميه الحلى . وكان وقت أن كتبنا عنه قد تجاوز الثمانين . وأخرج الي أبو أحمد الكتاب فاذا هو الكتاب الذي سماه أحمد بن يحيى فصيح الكلام . ولايبعد أن يكون الرقي قد عول في كتابه على كتاب الفراء للمشابهة في الغرض ، فلقد كان الحسن بن داود يؤدب عبيد الله بن سليمان بن وهبي وزير المعتضد (٢٥) كما كان الفراء يؤدب عبدالله بن طاهر فجاء كتاب الحلي للرقي مشابهاً لكتاب الفصيح . كما أنه من الفروض القريبة أن يكون ثعلب قد نظر في كتاب الحلى وأفاد منه . وقد أختتم ثعلب كتابه بعبارة يتبين منها أنه أقتبسه ، وأنه نحا فيه نحو آخرين . وأنه هيأه ليكون في متناول العالمين. قال : « هذا كتاب اختصرناه . وأقللناه لتخف المؤونة فيه على متعلمه الصغير والكبير وليعرف فيه فصيح الكلام . . . . . ولكن ألفناه على نحو ما ألف الناس ونسبوه الى ما تلحن فيه العوام) وهو يقصد بالعوام جمهور المتعلمين .

وتناول شرح الفصيح وتقريظه كثرة من اللغويين نمسك عن أسمائهم وأدوارهم طلباً للأيجاز مما يدل على تعطش البيئة العربية الى التذكير بصحيح العربية وذوقها مع قرب العهد والدار بهذا الميراث.

وكتاب« الفاخر» للمفضل بن سلمه يحسبه بعض الناس كتاب أمثال . والحقيقة أنه كتاب لغة لجأ صاحبه الى تعريف الجمهور بمعنى العبارات التي شاعت واستعملت على جهة الترديد لا العلم بحقيقتها

---

(٢٣) وفيات الأعيان ٥ : ٢٢٩ ط السعادة سنة ١٣٦٧هـ ١٩٤٨م
(٢٤) معجم الأدباء ٥ : ١٠٩ ط دار المأمون
(٢٥) معجم الأدباء ٨ : ١٠٨ — ١٠٩

وقد بين المفضل بن سلمه ذلك في مقدمة كتابه وقال : (هذا كتاب معاني ما يجري على ألسن العامة في أمثالهم ومحاوراتهم من كلام العرب **وهم لا يدرون معنى ما يتكلمون به من ذلك** – فبينا وجوهه على اختلاف العلماء في تفسيره ليكون من نظر في هذا الكتاب عالماً بما يجري من لفظه ويدور في كلامه) .

ولقد بدا لي أن انقل هنا شيئاً من كتاب الفاخر ، ولكني وجدت العيان أبلغ من الخبر ففضلت أن أحيل القارىء عليه .

وللزمخشري المتوفي سنة ثمان وثلاثين وخمسمائة جهود في العربية ونحوها وذوقها (٢٦) (تجد بيانها في معجم الأدباء ١٩ : ١٢٦ ووفيات الأعيان ٢ : ٨١) منها ما يجري هذا المجرى ككتاب «صميم العربية » وكتاب «أساس البلاغة » الذي وضعه بعض الناس بين المعاجم . ووضعته أنا أيضاً مع المعاجم على سبيل المساهمة والحقيقة أنه يخرج عن هذا النطاق – فهو لا يفسر كلمة بكلمة . ولا يبتغي حصر مفردات اللغة . ولكنه رجل تنقل في الجزيرة العربية وأتيح له كما يحكى أن يسمع « من الأعراب في بواديها . ومن خطباء الحلل في نواديها ومن قراضبة نجد في أكلائها ومراتعها . ومن سماسرة تهامة في أسواقها ومجامعها . وما تراجزت به السقاة على أفواه قلبها . . . .) .

ومن هذه الثروة التي أدركها الزمخشري بالسماع استطاع أن يعرف أن اللفظة ومعناها ليست الطريق الى التعريف بروح العربية . ولا تكشف عن سرها . وانما ذلك يأتي من « تخير ما وقع في عبارات المبدعين وانطوى تحت استعمالات المفلقين . أو ما جاز وقوعه فيها وانطواؤه تحتها من التراكيب التي تملح وتحسن . . . . . » فعمل كتاب أساس البلاغة – وكانت طريقته أن يضع أمام القارىء استعمال الكلمة في أساليب متعددة مما تحدثت به العرب « مع الأستكثار من نوابغ الكلم الهادية الى مراشد حر المنطق » وقد أتاح بطريقته هذه للقارىء أن يدرك مفاهيم الكلمة ومجاز القول فيها .

فاذا كان هذا مسلك القدامى حين أحسوا تفاوات العقول في تذوق العربية فردوهم الى ذلك الصنعة . فما أحوجنا اليوم الى هذه الطعوم نتعلم كيف نتذوقها ، وكيف نسيغها .

ثالثاً : الدربة على النحو :

وهذا العنوان بما اشتمل عليه من كلمة (نحو) يوحي الى القارىء أننا سنلقي عليه قولا ثقيلا – فما كره الطالبون في مراحل التعليم علماً كما كرهوا النحو . وما منع كثرة من علماء الفروع الأخرى أن يدونوا أبحاثهم – أو يلقوها – الا تحسبهم الوقوع في خطأ النحو . واذا استثنيت القليل . قلت أيضاً . وما كره الطلاب استاذاً كما كرهوا استاذ النحو ، كل أولئك لأسباب نضع على رأسها طرق تلقى هذا العلم ، ولو غربلناه هو الآخر في غربال ضيق لأستصفينا منه ما هو أجدى وأكثر نفعاً للناس جميعاً – طالبين ، وكاتبين ، وقائلين.

والرأي عندي :

(١) – أن نعود الى قواعد النحو فما كان من موضوعاته أكثر دورانا وألزم لتقويم اللسان أبقيناه . وما كان معنى تعمق يحسبه بعضهم ترفاً يلغزون به أرجأناه . فما احوج الطالب الى انس يقربه

(٢٦) تجد بياناتها في معجم الأدباء ١٩ : ١٢٦ ووفيات الأعيان ٢ : ٨١

من المادة . ويلقى في قلبه حبها . فيأخذ من العلم قدراً مشتركاً حتى نهاية المرحلة الثانوية . فاذا قاده الأنس بهذا العلم الى أن يبلغ به غايته . ويهفو الى ذروته . ويتخصص فيه . فهو وما شاء .

(٢) — الاكتفاء بالقاعدة العريضة دون الدخول في شرح الشواذ التي اصبحت في نظر بعضهم دليل الكمال ، حتى اذا اراد احدهم أن يتزيد على آخر قدم له استفساراً يكشف عجز المسئول فيما شذ من القاعدة . واذا اضطر المتعلم تفادى هذا الحرج حاول أن يلم بالدرس على جهة الاستقصاء والشمول . فيختلط الأهم بالمهم . أن للعقل — ككل شيء — سعة واحتمالا ولقد ازددت ايماناً بهذه الحقيقه وأنا أدرس العربية لغير العرب في جامعة الرياض . فاكتفيت بصلب القاعدة . وشرحتها على أيسر وجه لها . فاستقرت لسهولتها في أدمغتهم . وأدركها المران فآتت ثمارها فاذا جاءت مشكلة فيما تأتي به الأيام عولجت في مناسبتها . فتخف الكلفة على العقل ، ويدركها لفرديتها .

ولو أن هذا العلم الجاف في نظر الطالبين ونظر المتحدثين بالعربية اتخذ هذا الوجه السهل لما رأيت وجلا من البارزين وكثير ما هم يسر إليك في أذنك : متى تقول (مؤمنين) ومتى نقول (مؤمنون) ؟ ! وأصدقك الحديث أن هذا وأشباهه تكرر من كثيرين لهم شأن . ويصدر مسموعاً في خطبة لعظيم يسقط من تقديرك فور الوقوع في هذا الخطأ ، وعلاجه عندي كما قلت تبسط القاعدة التي تدور أحكامها على السنة الناس وفي كتاباتهم .

(٣) — لو أننا أنقصنا الكيل من نصوص (خاصة) لا تخدم العربية . لنفيد بالجهد ما هو ألزم . لحققنا هدفاً . فما حظ الطالب أن يملي عليه ، أو يلزم بحفظ نصوص تأخذ جانباً من دماغ التلميذ — على استكراه — لو جعلنا هذا القدر للنحو — السهل — السمح — والمران عليه لكان أجدى .

(٤) — يهول الطالبين عفريت اسمه الصرف ، حتى وددت لو تغير اسمه أو اختفى ويكفي منه حتى المرحلة الثانوية بعض المشتقات كاسم الفاعل وصيغ المبالغة واسم المفعول من غير تعرض لعمل اسم الفاعل واسم المفعول . ولا بأس من المرور مروراً هيناً على المصادر المقيسة المطردة من الثلاثي والرباعي دون علم اسم المصدر . تذكر اسم الهيئة واسم المرة وما شابه ذلك على جهة التعريف . وتترك التفصيل للمتخصصين بعد الدراسة الثانوية — ونحذف الميزان الصرفي من مراحل التعليم قبل الجامعة . فالخوض فيه كالخوض في العروض ولو أن الأوزان قادت الى الموزون لأنشأ الخليل بن أحمد شعراً وهو صاحب بحوره وأوزانه . ولم نر شعراً قبل الخليل عيب بسبب الوزن أكثر مما قيل بعده ، ولم نر الشعراء بعامة قد وضعوا الأوزان أمامهم ونسجوا على منوالها . واذا كان لي كلام عن جمع التكسير أرجو به تقريب العربية على مفاهيم الناس فان الميزان الصرفي لكلمة (قسي) (٢٧) مثلا شيء أقدمه أستدر به رحمة الناس بالناس وألا يضعوا مع العربية ما ينفر من مجرد تعلمها ، فقد جاءت كلمة (قسي) في باب الميزان الصرفي على هذا الوجه :

---

(٢٧) جمع (قوس) على أقوس . وأقواس . وأقياس . وقياس . وقسي . وقسي . وقسي

(ان مجيء مفرده وهو (قوس) دليل على أنه مقلوب (قووس) فقدمت اللام في موضع العين فصار (قسوو) على وزن (فلوع) فقلبت الواو الثانية ياء لوقوعها طرفاً — والواو الأولى لأجتماعها مع الياء وسبق احداهما بالسكون وكسرت السين لمناسبة الياء والقاف لعسر الانتقال من ضم الى كسر).

فهل أنت معي حين أطالب بحذف هذه وأمثاله من مراحل التعليم قبل الجامعة؟

ولاتحسبن النحو جافا حين يلين بمهارة المعلم الذي يختار تدريباته من القرآن الكريم. والمأثور الجيد من الكلام الذي يعلق بالأذهان. فاذا خف الحمل على هذا الوجه شغلت الحيز الزماني والعقلي بالاكثار والتكرار بعد أن يحلو طعم النحو ويحل السماع والعادة محل القاعدة.

ومن السعي الى التمام أن يأخذ النحو مكانا في درس المطالعة. والنقد. والنصوص. وتاريخ الأدب.

رابعاً : الاضافة :

دخلت الأضافة اللغة العربية منذ كانت بقوة الطبيعة وقانون اللغات. صاحب اختراع او ابتكار. ولكني أريد أن أتخذ من الماضي سندا للحاضر. وأن نتسع في الاضافة بالقدر التي تريده الحياة. فلغتنا ككل اللغات تؤثر وتتأثر متى توفر لها أسباب التأثير والتأثر. ولم تكن العربية قديماً حبيسة معزولة في الجزيرة كما يقول البعض. وانما كان للمجتمع المكي رحلة الشتاء والصيف الى اليمن والشام ولقد ذهب الأستاذ الكبير المرحوم عبد الحميد العبادي الى القول بأن شيئاً من القانون الروماني قد تسرب الى المجتمع المكي بسبب رحلة الشمال.

ومن وجه آخر كانت القبائل الشرقية على صلة بالعراق وفارس اذ كان اقليم ميسان مكان البصرة الحالية ملتقى السفن التواجر الآتية الى الخليج العربي. وكانت القبائل التي سكنت البحرين وعمان على صلة دائمة به. تذهب في سعيها اليه حتى ذهب بلينوس في وسط القرن الأول المسيحي الى أن هذا الاقليم كان خاضعاً لبعض القبائل العربية. وكذلك كان يحكمها قبائل من عمان حين أخضعها أزدشير لحكمه. في القرن الثالث الميلادي.

وفي حديث للمثنى بن حارثة الشيباني وهو يحمس رجاله للحرب ما يشير الى صلة العرب بهذا الاقليم. وبما وراءه من حدوده الشرقية فيقول: كما يحكي الطبري في تاريخه: «أيها الناس. لا يعظمن عليكم هذا الوجه. فإننا قد تبحبحنا ريف فارس. وغلبناهم على خير شقى السواد. وشاطرناهم ونلنا منهم. واجترأ من قبلنا عليهم (٢٨). ووصل الفرس والأحباش الى اليمن والحجاز.

وحين تحققت هذه الصلات كان لا بد أن تأخذ العربية من اللغات الأخرى وتعطيها من عندها. إما للحاجة الى الفاظ لا تستطيع الوفاء بها. وإما لتحسين المنطق. أو لتخفيف الجهد. ويدلنا الأستاذ برجستراسر في كتابه («التطور النحوي» على كلمات دخلت العربية قبل الأسلام أو في طوره. منها اصطلاحات الإدارة. والديوان. والمرزبان. والدهقان. والفرسخ والتاج. ومنها الفاظ دينية كالدين. والمجوس. والجناح. ومنها أسماء الأشياء الخاصة بالعجم أو المجلوبة من عندهم كالصولجان. والفيل. والجاموس. والسمك. وأنواع النسائج. كالديباج، والأستبرق، والطيلسان.

---

(٢٨) تاريخ الطبري ٢ : ٦٣١ ط الاستقامة سنة ١٣٥٧هـ — ١٩٣٩م.

ودارة هذه الكلمات في فلك العربية . وجاء القرآن الكريم ببعضها فاختلف الناس في اصلها يتأولون قوله تعالى (أنا جعلناه قرآناً عربياً) وقوله تعالى (بلسان عربي مبين) الى أن حسم الخلاف أبو عبيد القاسم بن سلام فقال : (والصواب عندي تصديق القولين جميعاً وذلك أن هذه الحروف وأصولها عجمية كما قال الفقهاء الا أنها سقطت الى العرب فأعربتها بألسنتها وحولتها عن الفاظ العجم الى ألفاظها فصارت عربية – ثم نزل القرآن وقد أختلطت هذه الحروف بكلام العرب . فمن قال أنها عربية فهو صادق ومن قال عجمية فهو صادق (٢٩).

وتقبل العربية لمزيد من الألفاظ في طورها الاسلامي يجري مع طبيعة الأشياء ودخل باديء الأمر في تيارين رئيسيين : تعريب الديوان ، وحركة الترجمة .

أما الديوان فقد رأى عمر بن الخطاب بعد أن فتح الله على يديه أرجاء هذه البلاد ، وأفاء عليه من خيراتها أن يحصى هذا الدخل . فاستحدث نظاماً لقيد الأسماء والعلماء وسمي ديوان الجيش . وكان يحرر بالعربية على نظم بسيطة – فلما أحسوا أثر هذا التنظيم في البلاد رأوا تعميمه في عواصم الأقطار المفتوحة ، وسجلوا فيه القرى ومساحاتها وما يتصل بتنظيم الخراج . الا أن هذا الديوان الجديد لم يكتب بالعربية . وانما كتب بلغات أهل البلاد المفتوحة . فكان بالفارسية في العراق وفارس . وبالرومانية في الشام وبالقبطية والرومية في مصر . واستخدموا أهل هذه البلاد لاعداد هذا الديوان . وظل أمره على ذلك حتى تولى الحكم عبد الملك بن مروان وكانت الدولة الأموية تنتصر لكل من هو عربي . فعرب الديوان في فارس والعراق . والشام . ومصر ، وكان من الطبيعي أن يدخل الى العربية كثير من ألفاظ هذه اللغات وخاصة تلك التي تتصل بالحساب . والمساحة . والأوزان . والمكاييل ، والزراعة والتجارة مما لم يكن للعرب عهد به من قبل . فيعرب أو يدخل على هيئته في لغته الأصلية .

وأما الترجمة فقد بدأت في العصر الأموي . عني بها خالد بن يزيد بن معاوية فأمر باحضار جماعة من فلاسفة اليونانيين ممن كان ينزل مصروفصح في العربية . وأمرهم بنقل الكتب من اللسان اليوناني والقبطي الى العربي .

ثم نشطت الترجمة نشاطاً ملحوظاً في العصر العباسي فتعثر هذا النشاط العلمي أمام اصطلاحات وتعاريف لم تستطع العربية الوفاء بها – فحاول بعض العلماء تذليل هذه الصعاب بوضع كتب للمصطلحات منهم أبو عبدالله محمد بن أحمد الخوارزمي (أبو الريحان البيروني) الذي يقول في مقدمة كتابه (مفاتيح العلوم) :

« دعتني نفسي الى تصنيف كتاب . . . . . . يكون جامعاً لمفاتيح العلوم وأوائل الصناعات متضمناً ما بين كل طبقة من العلماء من المواصفات والاصطلاحات التي خلت منها أو جلها الكتب الحاصرة لعلم اللغة . . . . . وسميت هذا الكتاب (مفاتيح العلوم) . . . . » .

وكان لكل طبقة من العلماء عبارة اصطلحوا عليها . وعرفت فيما بينهم . فقد كانت الفلسفة مثلا من العلوم التي انتفع بها العقل العربي . وأمدت العرب بكثير من الألفاظ ، تعربت أو دخلت العربية على هيئتها . وكان المعتزلة من أول المؤسسين للنهضة العقلية المتحررة في الأسلام . فأفاد متكلموهم من

(٢٩) الصاحبي ٢٩

(٣٠) الفهرست لابن النديم ٣٨ ط الرحمانية .

المنطق . والفلسفة يقول الجاحظ : (وهم . . . . . يقصد المتكلمين ــ تخيروا تلك الألفاظ لتلك المعاني واشتقوا لها من كلام العرب تلك الأسماء . واصطلحوا على تسمية ما لم يكن له في لغة العرب اسم .)

وعمدوا في سبيل هذا الى النحت لخلق ألفاظ جديدة . كالهوية . والماهية . وقد يضمون لا النافية الى كلمة ما ليخلقوا لفظاً جديداً كاللانهائية . أعوزتهم الضرورة . ولم يجدوا في العربية واشتقاقها ونحتها متسعاً عربوا من اللغات الأخرى.

والمشتغلون بالطب جمعوا مادته من مدرسة الاسكندرية وجند يسابور. وترجمت مادته على أيدي آل بختيشوع . وظلت العربية تعاني فقرا امام المسميات . فلم يجد ابن سينا من الأسماء العربية ما يصلح لتسمية الأمراض . فجاهد في تكوين التراكيب العربية . وقال :« قد تلحقها التسمية اما من الأعضاء الحاملة لها كذات الجنب . وذات الرئة . واما من أعراضها كالصرع . واما من التشبيه كداء الأسد وداء الفيل . واما من أسبابها كقولهم مرض سوداوي. واما منسوبة الى بلد يكثر حدوثه فيه كأن يقولوا : قرحة بلخية . أو ينسب الى رجل نجح في معالجة هذا المرض كقولهم قرحة سبرونية .

ويبدو من هذا الجهد محاولتهم التعلق بالعربية الى الحد الممكن . ولكن الحاجة دفعتهم الى قبول ألفاظ من لغات أخرى . قالوا : «الترياق أو الدرياق » وقال فيه الخوارزمي إنه مشتق من « تيريون » باليونانية . وهو اسم لما ينهش من الحيوان كالأفاعي ونحوها ــ والبحران لبعض أعراض الحمى عن السريانية (٣١) .

ورجال الفقة لجأوا الى الاتساع الأصطلاحي ــ بادىء الأمر ــ عندما أرادوا الخروج بمدلول لبعض الألفاظ على غير ما وضعت له لغة . فالصلاة بمعناها اللغوي مجرد الدعاء ، والحج مجرد القصد . والصيام هو الأمساك . فأصبحت تشير الى مدلولات أخرى في طقوس العبادة والمناسك . ولكن لم يسعفهم الاتساع الاصطلاحي للتعبير عن مدلولات جديدة فاضطروا عندما يعرض لهم مسمى لا عهد للعرب به الى تعريبه أو استعماله كما هو فقالوا : (السفتجه () وهو لفظ فارسي ، وتصرفوا في اللفظ فجمعوه على سفاتج ــ وسفتج وقال الشهاب الخفاجي : « سفتج » هو سفتجة فارسية معربة وأصلها أن يكون لواحد ببلد متاع عند رجل أمين فيأخذ من آخر عوض ما له ويكتب له خوفاً من غائلة الطريق (٣٢) وقالوا : «المسكة» . والكردار » وهو ما يقوم به الزارع من حرث الأرض واصلاحها مما يكسبه أولوية زرعها. « والجدك » وهو ما يأتيه التاجر من اصلاح حانوته فيعطيه حق أولوية أستئجاره . وهكذا أخذ الدخيل يستقر في لغة العرب.

والرأي عندي أن ترفع ألأقواس التي تحاصر الألفاظ الدخيلة أوالمعربة أوالحديثة والتي تشير الى غربتها بعد أن أخذت مكانها بقوة الحياة نفسها . والكرملي ــ وكان عالماً خفياً بالعربية ، يتحمس لها ــ يشير الى هذه الطبيعة القوية . ويدعو الى فتح الباب لتدخل الألفاظ التي تحتاجها العربية ويعطي مثالا ــ فكها لطيفاً حول كلمة (الباذنجان) التي حاول اللغويون خنقها فلم يستطيعوا .

قال : هذه كلمة باذنجان ــ ليس في العربية لفظة أفشى انتشاراً . ولا أعرف منها ، وقد جائتنا من جيراننا الفرس الأقدمين فحاول السلف مراراً خنقها ووأدها في مهدها فما زادوها الا انتشاراً وتعميماً ــ عمدوا

---

(٣١) مفاتيح العلوم ص ١٠٣ وما بعدها

(٣٢) شفاء الغليل ١١٢ لشهاب الدين احمد الخفاجي مطبعة الاتحاد الأخوي .

الى طردها من المعاجم فهي ليست في القاموس ، ولا في تاج العروس ، ولا في المصباح . ولا في اساس البلاغة ولا في كثير من متون اللغة ، وجاء بدلا منها : المغد . والوغد . والجدق ، والحذق . والحيصل ،والكهكب . والكهكم .أو القهقب . والأنب . والشرحيان ، والأنفحة فلم يغن هذا كله عن كلمة « الباذنجان » .

وهكذا حين ندعو الى الأضافة فاننا في هذا تبع للسلف ، نريد للعربية سعة سهلة سمحاء ــ لأهلها ولغير أهلها ــ من غير حرج ولا كزازة ــ واذا كان المعجم الوسيط الذي سانده المجمع اللغوي في مصر ، قد توسع في المصطلحات العلمية الشائعة . ودعا الى الأخذ بما أستقر من ألفاظ الحياة . وفتح باب الوضع للمحدثين . وشدد في هجر الحوش والغريب . فاننا نرى في هذا خطوة من خطوات . تصبح معها العربية للعامة والخاصة . تسمع فتفهم ، وتقرأ فتعرف . وتكتب فلا يحتاج الكاتب في سبيل التعبير عن فكرته حاجة الى توضيحها بالانجليزية أو الفرنسية ــ أو ما معاناه العجز وفي صدره علم غزير .

أريد كامة الكنافة . والجراح . والمغص . والكرفته . وما شاع من العامية المشتركة في البلاد العربية فلا يصدني عن ذلك مرادف عربي فصيح في متاهات المعاجم ، ولا متحذلق يرى أن أدخل المتجر لأقول لصاحبه (أريد رباط رقبة) فيقول التاجر : ما عندي . وهي معلقة في صدر الدكان .

وبعد فاني اكرر أنني أقصد بالغربلة استخلاص القدر المشترك من الكلام السهل الى نهاية المرحلة الثانوية ، فاذا جاء دور التخصص جعلنا لكل من الطبيب . والمهندس . والصيدلي . والعاكف على الفقه . والقضاء . ورجل العلوم ما يعينه على ما هو بسبيله ، ولصاحب اللغة المتخصص ما بقي من الغربلة يقيم عليه تأريخ اللغة ، وروايتها كما كانت . لينصح بما يجب أن تكون ــ وله وهو يتهدى بالذوق اللغوي أن يبين من تراثنا ما غمض . وأن يقدمه للناس سهلا مستساغاً .

وأقصد بالدربة على النحو أن يكون لهذا الضابط اللغوي مكان واسع من دروس النصوص والقراءة وتاريخ الأدب بعد حذف ما وضع منها لغير وجه العلم ــ فيعين المران والتكرار على فهمه وتقبله قبولا حسناً ــ وتحل العادة محل الدربة .

أما الاضافة وقد شرحت وجهتي فيها ــ رأياً وعقيدة ــ فاني لا أخاف إلا حراس العربية الذين أحبوها حب الدب لصاحبه .

العقل الألكتروني بين تيسير الكتابة العربية وتطويع طباعتها

بقلم : الدكتور علي القاسمي

خلاصة :

أن الذين عالجوا موضوع الكتابة العربية وطباعتها انطلقوا من افتراض يزعم أن الكتابة العربية نسيج من التعقيد والنقص والتخلف عاقبته صعوبة تعلمها واستحالة طباعتها. ولهذا فلقد نادى بعضهم باستبدالها جملة وتفصيلا ودعا بعضهم الآخر الى تغييرها او تعديلها او اضافة شيء عليها .

ولكن التحليل المقارن الموضوعي للمشكلة انتهى بنا الى ان نظام الكتابة العربية هو افضل النظم الكتابية الموجودة . وأن خطها من أجمل الخطوط . وأن تهجئتها من أكمل التهجئات وابسطها واكثرها اتساقاً . ولهذا فان مواجهة المشكل يتطلب توجيه النظر الى الجانب الآخر من المسألة . ألا وهو طريقة تدريس الكتابة وتطوير آلات الطباعة وندعو الى استخدام العقل الألكتروني في كلتا الحالتين على الوجه الآتي : —

أ) **الكتابة العربية :**

١ — النظر الى الكتابة العربية نظرة جديدة بحيث يعد الحرف صورة واحدة وما الاختلاف الظاهر في صورتي الحرف الوسطي والختامية الا نتيجة لأتصاله بخط الربط الذي يسبقه أو بالتعريفة الختامية التي تلحق به . وكذلك النظر الى الحركات بوصفها اصوات منفصلة وليست جزء من الحروف الساكنة .

٢ — اعداد مواد مبرمجة تقدم الكتابة العربية للمتعلم على خطوات منطقية تنبني كل خطوة على سابقتها ويقوم المتعلم باستجابة فعلية لكل خطوة وتعزز استجابته في كل مرة ثم يعاد النظر في البرنامج نتيجة لدراسة أحصائية تحليلية لمردوده .

٣ — استخدام العقل الألكتروني لتقديم المواد التعليمية المبرمجة . وقد ثبت أن الأجانب الذين تعلموا الكتابة العربية بالعقل الألكتروني اتقنوها في أقل من ثمان ساعات .

ب) **الطباعة العربية :**

١ — صنع آلات كاتبة تضم لوحة مفاتيحها صورة واحدة لكل حرف فقط وتحتوي على صندوق الكتروني صغير يقوم باختيار الصورة المناسبة للحرف طبقاً لقواعد مبرمجة مخزنة فيه . وقد تمت التجربة بنجاح .

٢ — استخدام العقل الألكتروني في المطابع بحيث يقوم باختيار صورة الحرف المناسب اضافة الى زيادة فعالية الأنتاج والنشر . وقد تم ذلك فعلا .

٣ — خزن المعجم العربي وقواعده الصرفية في ذاكرة العقل الألكتروني بحيث يستطيع اضافة الشكل (الحركات القصيرة) الى المادة المطبوعة . وهذه مرحلة جديدة ندعو اليها .

١ ـ خطورة اللغة :

لم تعد اللغة مجرد « وسيلة للتعبير عن الرغبات » أو واسطة للتفاهم بين الناطقين بها . بل أصبحت عنصراً رئيساً من عناصر الحضارة التي تفرزها ، وعاملا قوياً في نشوء القوميات وتكوين الدول . وسجلا صادقاً لتراث الأمة . ومنهاجاً لدراسة التاريخ الاجتماعي والحضاري . فأنت تستطيع أن تستخلص المضامين الأجتماعية والاقتصادية والسياسية لأمة من الأمم في اية حقبة تاريخية شئت بالقاء نظرة مدققة على معجم جيد يعود الى تلك الفترة الزمنية . ناهيك عن مطالعة نصوصها الأدبية ، كما تستطيع أن تتابع مراحل تطور تلك الأمة حضارياً وتقنياً بمقارنة المعجمات التي تنتمي الى فترات متعاقبة . فتتعرف على نوع الأزياء والأطعمة والأدوات والمخترعات المتداولة والمعتقدات السائدة في كل حقبة عن طريق ظهورها في المعجم الذي ينتمي الى تلك الحقبة . اللغة مؤشر للانتماء الأجتماعي والثقافي . فإذا تحدث شخصان أمامك فإنك تستطيع أن تحدد الطبقة الأجتماعية والأقتصادية التي ينتمي اليها كل واحد منهما . والثقافة التي توفرت له . وطبيعة العلاقة الأجتماعية والوظيفية التي تربط بينهما . وذلك بملاحظة نوع اللغة واللهجة المستعملتين . ودرجة الأسلوب الذي ينتهجه كل منهما ، فقد يكون أسلوباً رسمياً بين رئيس ومرؤوس . أو أسلوباً ودياً بين صديقين حميمين وهكذا . . ولهذا يصدق القول : (تكلم أقل لك من أنت).

ولعل الأخطر من ذلك كله ارتباط نمو الأمة الأقتصادي والأجتماعي بلغتها . بل التحامه بها وتوقفه عيها ، ذلك لأن التطور اليوم يستند الى تقدم التربية ، وانتشار البحث العلمي . وشيوع المطبوعات . وكلها أمور تتخذ اللغة وسيلة لها . فكلما كانت هذه الوسيلة ميسرة متكاملة اضحت أقدر على الاداء واوفى بتلبية الحاجات . وعلى الرغم من أن علم اللسانيات الحديث يقرر أن اللغة من حيث الأساس « نظام الرموز الصوتية الذي تواضع على دلالته مجموعة من الناس . وان الكتابة ليست بلغة بل انها مجرد تمثيل للاصوات ، مثلها في ذلك مثل اشارات المرور ، والأشارات التي يستخدمها الصم في التفاهم . فإننا لا يمكن ان نغفل الدور الخطير الذي تضطلع به الكتابة في التعليم والبحث والنشر . فالمدرسة ما زالت تتخذ من الكلمة المكتوبة مركزاً لفعاليتها ولم تستطع الوسائل المعينة الصوتية أن تزاحم الكتاب . وما زالت لوسائل الأعلام المكتوبة الغلبة على الراديو والسينما والتلفزيون . كما انه لا بد من اللجوء الى الكتابة في تسجيل نتائج البحوث المختبرية والميدانية ».

٢٠٠ ـ اللغة والكتابة :

أن جل الذين عالجوا موضوع الكتابة العربية وحاولوا اصلاحها او تيسيرها وقعوا فريسة الخلط بين مفاهيم غاية في التعقيد ، وسقطوا ضحية العجز عن التبصر في الفروق الدقيقة التي تميز تلك المفاهيم بعضها عن بعض . ومن هنا جاءت مقترحاتهم مشوبة بالنقص حيناً ، ومليئة بالتناقض حيناً آخر . وأهم هذه المفاهيم في بحثنا هذا « اللغة » « و » « النظام الكتابي » و « الخط » . والتهجية » . وعلى الرغم من العلائق التي تشدها الواحد الى الاخر . والوشائج التي تصل بعضها ببعض . وعلى الرغم من أن الكثيرين يستعملونها وكأنها شيء واحد فإن لكل منها خصائصه المنفردة ، ومقوماته المتميزة .

٢١٠ – خصائص اللغة :

أن اللغة الظاهرة التي نستعملها في التفاهم والأتصال هي نظام رمزي منطوق من حيث الأساس تؤديه أعضاء المنطق في الأنسان . وله دلالات تواضع الناس عليها .

ولقد توفر لعلماء اللغة المحدثين من وسائل البحث الموضوعية ما مكنهم من التوصل الى حقائق جديدة عن اللغة لم تكن معروفة قط قبل القرن العشرين وذلك بعد أن اجروا ابحاثاً مقارنة تناولت عددا كبيرا من اللغات . وتحليل بنياتها . ووصف أنظمتها الصوتية والصرفية والأعرابية واللفظية . ودراسة وظائفها الاجتماعية ، ودلالاتها النفسية .

وسنقتصر هنا على ذكر الحقائق ذات العلاقة ببحثنا هذا وهي :

أولا : ان اللغة هي من حيث الأساس الكلام . وما الكتابة الا تمثيل منظور أو تصوير لذلك الكلام . فقد وجدت اللغة وأدت وظائفها الأجتماعية قبل اختراع الكتابة . وهناك في الوقت الحاضر جماعات أمية لا تعرف الكتابة . ولكنها تستعمل لغتها في التفاهم والأتصال كما يستعملها أحذق الكتاب وأفضل الأدباء . ولا يمكن ان نصف تلك الجماعات بأنها من غير لغة .

واطفالنا يتقنون لغتهم ونظامها الصوتي والصرفي والأعرابي بين السنة السادسة والسابعة من العمر ، أي قبل أن يبدأوا الذهاب الى المدرسة . وقبل ان يتقنوا مبادىء القراءة والكتابة . والمتعلمون منا يعتمدون على الكلام اكثر من اعتمادهم على الكتابة في اتصالاتهم اليومية ، بل ان الكتاب المحترفين أنفسهم لا يستخدمون الكتابة في حياتهم العادية بقدر ما يستعملون الكلام .

ثانياً :

يكاد علماء اللغة أن يتفقوا على ان جميع اللغات تتصف بـ «الكمال » . ويعني « الكمال » بمعناه الاصطلاحي أن كل لغة قادرة على الاستجابة للواقع والتعبير عنه . وأن لها القابلية على تزويد الناطقين بها بما يحتاجون اليه من تراكيب ومفردات وأصوات للتعبير عما يجد في حياتهم . ولهذا فمن خطأ الرأي أن نقول بأن هذه اللغة متطورة وتلك اللغة بدائية . لأن الأخيرة مثلا لا تمتلك الألفاظ الخاصة ببعض الآلات او المعدات . الجواب ببساطة هو ان اهل تلك اللغة لم يألفوا هذه الآلات وتلك المعدات ، ولو ألفوها لتواضعوا على تسميتها . ولن تقف لغتهم حائلا دون ذلك . ثم أن المفردات هي أقل خصائص اللغة شأناً ، وهي عرضة للتغير في عددها ودلالاتها طبقاً للزمان والمكان . فلغة الاسكيمو مثلا ثرية بأسماء الثلج وأنواعه . ولكنها تفتقر الى أسماء الجمل وما يتعلق به من أشياء يعرفها البدوي في الصحراء ، لأن كل لغة تستجيب الى واقع الناطقين بها ومتطلباتهم .

ثالثاً :

لا يقر علماء اللغة وجود لغات سهلة منطقية وأخرى صعبة غير منطقية ، فاعضاء النطق لدى الأنسان قادرة على أداء كافة الأصوات المستعملة في اللغات . ولكن هذه الأعضاء تعتاد على نطق عدد محدود من الأصوات وهي الأصوات المستعملة في لغة الأم . . ومن ناحية اخرى تشتمل جميع اللغات على عناصر

سماعية وأخرى قياسية . وليست هناك لغة منطقية محضة وأخرى غير منطقية . ان السهولة او الصعوبة التي قد نلمسها في بعض اللغات تعود الى قرب تلك اللغة او بعدها من اللغة الأم . فاللغات التي تنتمي الى عائلة واحدة تنطوي على خصائص صوتية وبنيوية ولفظية مشتركة. وهكذا يجد الأسباني مثلا أن البرتغالية اسهل من الالمانية . كما يجد الهولندي الألمانية اسهل من البرتغالية . ومن ثم يمكن القول ان صعوبة اللغة هي صعوبة نسبية ناتجة من تأثير اللغة الأم . سلباً وايجاباً على اللغة الأجنبية . ولا توجد صعوبة مطلقه او سهولة مطلقة .

رابعاً :

يرفض علماء اللغة المفاضلة بين اللغات من حيث حلاوة جرسها . أو جمال تركيبها ، أو طلاوة تعبيرها . ويرون أن تفضيلنا الجمالي للغة من اللغات هو نتيجة لاعتيادنا على سماع اصواتها وألفة تراكيبها وفهم تعبيراتها . ولقد سفه اللغوي الأندلسي ابن حزم رأي جالينوس الذي زعم بأن « لغة اليونانيين أفضل اللغات لأن سائر اللغات انما تشبه اما نباح الكلاب او نقيق الضفادع ، فقال ابن حزم « وهذا جهل شديد لأن كل سامع لغة ليست لغته ولا يفهمها فهي عنده في النصاب الذي ذكر جالينوس ولا فرق .(١)

٢٢٠ ـ الكتابة :

تدل لفظة الكتابة في اللغة العربية المعاصرة على حشد كبير من المواد والأنظمة والمهارات بحيث أمسى من الصعب تحديد مفهومها بدقة . أو تعريفها وظيفياً (٢) فهي تستخدم في بعض الأحيان لتدل على الرموز المكتوبة والمادة التي توضع عليها تلك الرموز . ففي كتاب « قصة الكتابة العربية من الصخرة المنقوشة الى الصفحة المطبوعة » تتحدث المؤلفة عن تطور الكتابة من نقش على الحجر ، الى ألواح الطين ، الى لفائف البردى . الى الألواح المغطاة بالشمع ، الى الورق الصقيل . (٣) ومن ناحية أخرى تطلق لفظة « الكتابة » على عدد من الأنظمة الكتابية ، فيقال الكتابة الصورية ، والكتابة الأيد يوغرافية ، والكتابة المقطعية . والكتابة الألفبائية . . الخ (٤) ومن ناحية ثالثة تستخدم لفظة « الكتابة » لتشمل جانباً من المهارات فتستعمل بمعنى الرسم الاملائي وبمعنى التجويد الخطي وبمعنى التعبير التحريري أو الأدبي. (٥) كما تستخدم هذه اللفظة بصيغة الجمع بمعنى مؤلفات كما في قولنا « كتابات المتأخرين » .

---

(١) انظر مقالنا « افتراضات خاطئة عن طبيعة اللغة » الاقلام عدد ٢ (١٩٧٣) ص ٢–٨

(٢) من الطريف ان المعجم الوسيط الذي صنفه مجمع اللغة العربية بالقاهرة عرف الكتابة بأنها « صناعة الكاتب » فقط . واذا كان بعضهم يعد هذا التعريف من باب « حسن التخلص » فان بعضهم الآخر يعده غامضا ناقصاً لغموض لفظيه .

(٣) انظر كتاب

Frances Rogers, Painted Rock to Printed Tage (New York: J.B. Lippincott, 1960)

ترجمه الى العربية الدكتور احمد حسين الصاوي بعنوان قصة الكتابة العربية من الصخرة المنقوشة الى الصفحة المطبوعة (القاهرة مكتبة الانجلو مصرية ١٩٦٩) .

(٤) انظر مثلا كتاب

David Diringer, The Alphabetl A Key to the &istory of Mankind (New York: Philosophical Library, 1948).

(٥) انظر مثلا كتاب الدكتور حسين سليمان قورة تعليم اللغة العربية (القاهرة دار المعارف ١٩٧٢ ص ١٦٨ – ٢١٠ « تدريس الكتابة والتعبير » .

ومن هذا يتبين ان الكتابة » ذات معنى واسع ودلالات متباينة . ونحن في بحثنا هذا سنترك لهذه اللفظ معناها الشامل وسنعمد الى استعمال الفاظ اخرى هي « النظام الكتابي » « والخط » « والأملاء » ونعطيه معان اصطلاحية بعد تحديد خصائص كل مصطلح وقد تتفق هذه المعاني ومفاهيم من سبقنا من الكتاب وقد تفترق عنها .

٢٢١ – النظام الكتابي :

نعني في النظام الكتابي هنا مجموعة الرموز الموضوعة لتمثيل الأفكار أو الكلام وفق طريقة متميزة فلو وجدت رسوماً متفرقة لأشياء وذوات لا يجمعها جامع . ولا تضمها طريقة ، فإنها لا تعد نظاماً كتابي حسب تعريفنا هذا بل انها مجرد رسوم . اما اذا كانت هذه الرسوم قد صنفت بشكل منظم لتعبر عن افكار معينة فإنها تعد كتابة ويعد النظام الذي يضمها نظاماً كتابياً . ولا تعد اشارات المرور نظاماً كتابياً لأختلاف مادتها عن مادة النظام الكتابي فهي شارات ضوئية وليست مرسومة .

وقد استخدمت النظم الكتابية بمثابة وسائل اتصال وتفاهم بين الناس عبر المسافات الطويلة . وقبل ابتكار الكتابة استخدم الأنسان وسائل اتصال بدائية مختلفة ما زال بعضها على قيد الإستعمال في المجتمعات غير المتطورة ومن وسائل الإتصال هذه ما هو سمعي كالطبل والبوق والمزمار . وما هو بصري كالأشارة والتلويح بالنور والنار والدخان وغيرها . وما هو حسي أو لمسي كالعصا المحززة . والعقدة المحدد في حبل أو خيط (٦) .

ويختلف الباحثون في تقسيم النظم الكتابية وتصنيفها ولعل معظمهم يتبنى تصنيفاً يستند في فحو الى تطور الكتابة عبر التاريخ : فيشير الى نظم كتابية ثلاثة :

أ – الكتابة الصورية Pictograph حيث استخدمت الصورلتمثيل الذوات او الأشياء فمثلا الصورة [رسم] تمثل طيراً وتقع الكتابة الهيروغليفية في هذا النظام .

ب – الكتابة الفكرية او الأيديوغرافية Idiograph وقد اصبحت الصورة طبقاً لهذا النظام الكتابي تمثل فكرة كاملة بدلا من تمثيل شيء واحد . فالصورة المعدلة او المختزلة للطير [رسم] اصبحت تدل على ايصال رسالة الى الطرف الآخر مثلا . وتقع الكتابة الصينية ضمن هذا النظام الكتابي .

جـ – الكتابة الألفبائية Alphabet هذه المرحلة اصبح الرسم اوالحرف الواحد يمثل صو واحداً من اصوات اللغة ولعله الصوت الأول من اسم ذلك الشيء الذي تدل عليه الصورة فرسم ط اصبح يمثل الصوت الأول من كلمة « طير » وليس الكلمة كلها (٧) .

ويقسم أستاذنا الدكتور ارجبولد أ. هل A. A. Hill الكتابة الى نظامين أساسين هما :

---

(٦) انظر
David Diringer, "Writing" in Encyclopedia Americana Vol. 29 (New York; Americana Corporation, 1972), PP. 558-562

(٧) انظر مثلا
Clive E. Driver, "History of Writing." in Encyclopedia International Vol. 19 (New York: Grolier 1971) PP. 503-504

أ ــ النظم الكتابية الغير اللغوية : وهي تلك النظم التي اتخذت رموزاً تمثل الأشياء او الأفكار وتدخل . في هذا الباب نظم الكتابة الصورية والأيديوغرافية .

ب ــ النظم الكتابية اللغوية : وهي تلك النظم التي اتخذت رموزاً تمثل الكلام لا الأفكار سواء كانت تلك الرموز تمثل مورفيمات اللغة (كالكتابة اليابانية المعاصرة) أو تمثل فونيماتها (كالكتابة الألفبائية العربية والكتابة الألفبائية اللاتينية) (٨) .

ويبدو ان وجود النظم الكتابية حقيقة تاريخية . اما تقسيمها الى اقسام او تجميعها في مجموعات من باحث الى آخر تبعاً للزاوية التي ينظر منها الى هذه النظم أو الى وجهة النظر التي يتبناها حول طبيعة اللغة والكتابة .

٢٢٢ ــ الخط :

نعني بالخط في بحثنا هذا مجموعة الرموز المرسومة المحددة التي يتخذها نظام كتابي معين . والتي تستعملها لغة ما . فالخط العربي مثلا له رموزه أ . ب . ج الخ والخط اللاتيني .A, B, C, etc له رموزه وهما خطان مختلفان . ولكنهما ينتميان الى نظام كتابي واحد هو نظام الألفبائي حيث يقوم الحرف الواحد ــ من حيث المبدأ ــ بتمثيل صوت واحد من أصوات اللغة .

وقد يستعمل الخط الواحد في كتابة اكثر من لغة واحدة . فالخط اللاتيني واسع الأنتشار تستعمله لغات أوروبية كثرة كالانكليزية والفرنسية والألمانية والأسبانية وغيرها والخط العربي يلي اللاتيني في الأنتشار اذ انه يستخدم في لغات آسيا وافريقيا بكثرة كالعربية والفارسية والأوردية وغيرها . وقد تظهر في الخط الواحد انواع مختلفة لها خصائص مميزة مشتركة تدل على انتمائها الى ذلك الخط . فمن أنواع الخط العربي خط الرقعة . وخط النسخ . والخط الكوفي وغيرها . وقد يتضمن الخط الواحد أشكالا او صوراً متعددة للحرف الواحد . ففي الخط اللاتيني نجد الحروف الكبيرة (A,B,G,) مثلا . والحروف الصغيرة (a,b,g,) . وفي الخط العربي قد تكون للحرف الواحد صور متعددة طبقاً لموقعه في الكلمة (يـ . ـيـ . ى) .او طبقاً للسياق الكتابي (كما هي حال الياء عندما تسبق الراء او الزين) . وقد ادى ظهور الطباعة الى اختيار صور خاصة للحروف افترقت بعض الشيء عن صور تلك الحروف كما هي موجودة في الخط اليدوي . ففي الخط اللاتيني تجد الحروف (a,b,g) بصورها هذه . في الطباعة اما في الخط اليدوي فتكون صورها هكذا : ((a,b,g)) . وبالنسبة الى الخط العربي تبنت الطباعة في الأغلب خط النسخ . على حين ظل الخط الرقعة يستعمل بكثرة في كتابة الأفراد اليدوية .

٢٢٣ ــ التهجية :

نعني بالتهجية هنا المطابقة بين الرمز المرسوم ودلالته الصوتية . اوبعبارة اخرى تنطبق على انظمة الكتابة اللغوية (طبقاً لتصنيف الأستاذ هل) ان التهجية هي المطابقة بين الكتابة والكلام . واذا تحدثنا عن انظمة الكتابة الألفبائية فإن التهجية هي المطابقة بين الحرف والصوت (٩) ومن كل هذا ندرك أن

A.A. Hill, "Notes on Writing and writing Systems."

(٨) ترجمة علي القاسمي . معدة للنشر .

(٩) Archibald A. Hill. "The typology of writing systems" in Papers in Linguistics in Honor of Leon Dostert ed. W. Austin (The Hague : Mouton, 1967) PP. 96-97.

التهجية لا تختص بنظام كتابي واحد ، كما اننا لا يمكن ان نتحدث عن تهجية الخط اللاتيني بشكل عام بل يجب ان نتحدث عن تهجية لغة معينة تستخدم ذلك الخط . فنقول ان تهجية اللغة الفنلندية افضل من تهجية اللغة الانجليزية على الرغم من اللغتين تستخدمان خطاً واحداً هو الخط اللاتيني ، وذلك لأن المطابقة بين حروف هذا الخط واصوات اللغة الفنلندية هي اكبر من المطابقة بين حروف هذا الخط واصوات اللغة الأنكليزية .

وخلاصة لما تقدم في الفقرة (٢٢٠) نقول ان الكتابة هي لفظة عامة تشمل الأنظمة الكتابية كافة وكل نظام كتابي يتألف من خط أو اكثر ولكل خط تهجية خاصة باللغة التي تستخدمه. فإذا قال أحدنا إن الكتابة العربية أجمل من الكتابة اللاتينية فهو يقصد ان الخط العربي بمجمل صور حروفه أكثر جمالا من الخط اللاتيني . وإذا قال ان الكتابة الايطالية هي أفضل أو أسهل من الكتابة الأنجليزية فهو يعني ان التهجية الأيطالية هي أفضل من التهجية الانجليزية لان المطالعة بين الحرف والصوت اكبر في التهجية الاولى منها في التهجية الثانية . ومن هنا يتبين ان كل تهجية هي جزء من خط ، وان كل خط هو فرع من نظام كتابي . وان كل نظام كتابي هو قسم من الكتابة . ويمكن القول إن التهجية والخط والنظام الكتابي هي جميعاً نظم رمزية تستخدم في المجال اللغوي .

وننتقل بعد ذلك الى بيان خصائص النظام الرمزي الكتابي المثالي :

٣٠٠ ـ خصائص النظام الرمزي الكتابي المثالي :

عندما نتحدث عن خصائص النظام الكتابي المثالي نضع في مخيلتنا تطبيقات ذلك النظام في لغة من اللغات ، ومدى قدرته على بلوغ الغايات وتحقيق الأهداف التي وضع من اجلها . وإذا استعملنا شيئاً من اللغة الاصطلاحية . فإننا نستطيع القول بأننا نتحدث عن مميزات التهجية الجيدة لأن التهجية كما مر بنا هي نظام رمزي يسير وفق قواعد وأصول .

ويقرر المختصون في علم الاتصال Communication ان كل نظام رمزي لا يبلغ درجة عالية من الجودة الااذا توفرت له مقومات ثلاثة هي :

١ ـ الكمال

٢ ـ الاتساق

٣ ـ البساطة (١٠)

وسنعرض هذه المقومات واحداً واحداً ونضرب لها الأمثلة من النظام الكتابي الألفبائي باعتباره أرقى النظم الكتابية واكثرها تطوراً .

١ ـ الكمال :

نعني بالكمال هنا ان يشتمل النظام الكتابي على رموز مرسومة تمثل جميع الوحدات الصوتية الرئيسية (الفونيمات) التي تتكون منها اللغة المنطوقة اي الكلام .

(١٠) Ali M. Al-Kasimi, **Linguistics and Billingual Uictionaries** (Leiden: Brill, (1977) P. 37.

والفونيمة – في مفهوم علماء الأصوات – هي اصغر وحدة صوتية رئيسة قد ينتج عن تغيرها اختلاف في المعنى. فالجملتان العربيتان « هذا خال » و « وهذا غال » يتباينان في المعنى للفرق الصوتي بين الفونيمتين /خ / و / غ / . على الرغم من ان الفونيمتين تشتركان في كثير من الخصائص الصوتية . فكتاهما الأصوات الحلقية والرخوة . ومخرجهما ادنى الحلق الى الفم غير ان الخاء صوت مهموس اما الغين فهو نظيره المجهور. والفونيمات على نوعين :

(أ) **الفونيمات القطعية**

وتتكون من الأصوات اللينة (١١) vowels والأصوات الساكنة .(١٢)

(ب) **الفونيمات غير القطعية :**

وتتألف من تنغيم الكلام intonation فقد يدل تنغيم الجملة على التعجب او الأستفهام أو أنها جملة خبرية . ومن النبر Stress ومن الوصل juncture وتغيير هذه الفونيمات قد يوّدي الى اختلاف في المعنى ، فموقع النبر في الكلمة يوّدي الى اخلاف في معناها . فلفظة « import » الانكليزية لها معنيان طبقاً لموقع النبر فيها . فاذا كان على المقطع الأول « import » فهي اسم بمعنى « بضائع مستوردة » اما اذا كان النبر على المقطع الثاني منها « im'port » فهي فعل بمعنى يستورد » .

وتبعاً لذلك . فاننا نطمح الى قيام النظام الكتابي بتمثيل فونيمات اللغة موضوع البحث بأجمعها سواء اكانت تلك الفونيمات قطعية ام غير قطعية . والحقيقة ان معظم الخطوط الألفبائية تشتمل على حروف تمثيل الفونيمات القطعية من اصوات ساكنة او لينة ، وتستعمل الترقيم (١٣) أداة للتميز بين فونيمات التنغيم المختلفة ، ولكننا لا نجد رموزاً في الكتابة العادية تدل على المقطع الذي تقع عليه النبرة المشددة الرئيسية او النبرة المخففة الثانوية في الكلمة او اللفظة التي تقع عليها النبرة الرئيسية في الجملة . ومن هنا صرح علماء اللغة بأنه لا يوجد نظام كتابي كامل . وبأن النقص يشوب النظم الكتابية جميعها .

٢ – الاتساق :

يتحقق الاتساق اذا توفر شرطان في النظام الكتابي لدى استعماله في احدى اللغات وهما :

---

(١١) الأصوات اللينة في العربية هي اصوات المد (الألف والواو والياء) والحركات القصيرة (الفتحة والضمة والكسرة) وكلها مجهورة .

(١٢) الأصوات الساكنة اما مجهورة وهي في العربية ثلاثة عشر صوتاً: ب ج د ذ ر ز ص ط ع غ ل م ن، وإما مهموسة وهي اثنا عشر صوتاً : ت ث ح خ س ش ص ط ف ق ك هـ . انظر: الدكتور ابراهيم انيس ، الأصوات اللغوية (القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦١) ط ٣ ص ٢٢-٢٣ .

(١٣) الترقيم هو وضع علامات بين اجزاء الكلام المكتوب لتميز بعضه من بعض او لتنويع التنغيم عند قراءته . وعلامات الترقيم المستخدمة في الكتابة العربية عشر علامات :
١ – الفصلة ، (٢) الفصلة المنقوطة ؛ (٣) الوقفة او النقطة . (٤) النقطتان : ٥) علامة الاستفهام ؟
(٦) القوسان ( ) (٧) علامة التنصيص « » (٨) الشرطة – (٩) علامة الحذف او عدم اتمام الكلام . . .
(١٠) علامة التعجب !

(أ) تمثيل كل صوت متميز برمز او حرف او رسم متميز واحد .

(ب) عدم تمثيل الرمز الواحد لأكثر من صوت واحد (١٤) . ولنضرب مثلا من التهجئة الأنكليزية التي لا تتسم بخصيصة الأتصاق فنقول ان الرمز (C) يمثل صوتين مختلفين هما اا / س / واا / ك / كما في كلمتي "city" و "cat" . ومن ناحية اخرى فإن الصوت / ك / ممثل في اكثر من رمز واحد نحو (k) كما في "king" . و q كما في "queen" و c كما في care وهكذا . وبعبارة اخرى ان التهجية الأنكليزية لا تتصف بالدقة . واذا تحرينا السبب في عدم توفر الأتساق في تهجية الغالبية الساحقة من اللغات وجدنا انه يمكن في طبيعة اللغة المنطوقة . فأصواتها عرضة للتغير والتطور الدائمين . على حين تظل الرموز الكتابية كما هي عليه. ومن هنا تتسع الفجوة بين الحرف والصوت على مر الزمن — وتنعدم المطابقة التامة بين الكلام والكتابة الا اذا قمنا بمراجعة الرموز الكتابية وتعديلها من آونة إلى اخرى طبقاً للتغير الذي يطرأ على الأصوات . وهذا امر في غاية الصعوبة ويكلف ثمناً باهظاً على الصعيد ين الحضاري والمالي .

٣ — البساطة :

تشير ميزة البساطة الى انه اذا توفرت خصيصتا الكمال والأتساق في نظامين كتابين يستخدمان في تمثيل نظام صوتي واحد ، فإن النظام الكتابي الذي يستخدم رموزاً اقل عدداً وايسر شكلا يكون افضلهما. فالرمز (٣٨) مثلا هو ابسط من نظيره (xxxv111) الذي يساويه في القيمة العددية . مع العلم بأن البساطة بمعناها الاصطلاحي هنا لاتعني السهولة او عدم الصعوبة . فالسهولة في جزء من اجزاء النظام الرمزي لا تعد بساطة اذا كانت تؤدي الى التعقيد في بقية الأجزاء . فالرمز (٣٨) يحتاج الى ادراك اكبر وفهم اعمق من الرمز (xxxv111) ومع ذالك فالرمز (٣٨) هو ابسط بكثير لأن نظام الأعداد العربية قسم القيم العددية ببساطة حسب موقع العدد الى آحاد وعشرات ومئات والوف وملايين وهكذا على حين اختار نظام الأعداد الرومانية رمزاً مختلفاً لكل قيمة عددية ومن هنا احتاج الى عدد اكبر من الرموز يصعب على الذاكرة العادية حفظه واستيعابه ولذالك مال الناس الى اهمال هذه الأعداد واستعمال الأعداد العربية بدلا منها .

٣٠٠ — مشكلات الكتابة العربية وطباعتها :

٣١٠ — الكتابة والطباعة :

ادت العلاقة الوثيقة بين الكتابة والطباعة الى خلط الكثيرين من الباحثين بينهما . والى التحدث عن مشكلات الكتابة والطباعة وكأنهما شيء واحد. والحقيقة ان العلاقة بين الكتابة وطباعتها تشبه الى حد كبير العلاقة بين الزراعة وميكنتها . فنحن نستخدم الآلات الزراعية لنحقق قدراً اكبر من السرعة والجودة في العمل ، وكذلك الحال في الطباعة التي تستخدم آلات ميكانيكية او كهربائية الكترونية لتحقيق عنصري السرعة والجودة في النشر . ولكل من الكتابة والطباعة تاريخ متميز من حيث النشأة والتطور

(١٤) انظر كتابنا «علم اللغة وصناعة المعجم» (الرياض مطبوعات جامعة الرياض ١٩٧٥) ص ٧٢-٧٣ .

فالكتابة – كما رأينا – تطورت من حيث انظمتها من الكتابة الصورية الى الكتابة الايديوغرافية فالكتابة المقطعية ثم الكتابة ألافبائية . ومن حيث مادتها تطورت من نقش على الحجر الى الواح الطين الى لفائف البردى الى الألواح المغطاة بالشمع الى الورق الصقيل . اما الطباعة فقد تطورت من الطباعة البارزة (Relief) الى طباعة الأحرف (Letterpress) الى الطباعة المحفورة (Intaglio) الى الطباعة المستوية (Planography) الى الأفست الى الزيرغراف الذي يعمل دون محرك ويستنسخ بضع مئات من المطبوعات بوسائل كيميائية . (١٥)

وعلى الرغم من تباين الكتابة والطباعة من حيث الطبيعة والمادة والتطور فان هناك قاسماً مشتركاً بينهما هو الهدف او الغاية ، وميكنتها تهدفان الى انتاج الغذاء واطعام الناس فان الكتابة وطباعتها تهدفان الى تسجيل الكلام وحفظ التراث .

وهناك تداخل كبير بين الكتابة والطباعة بحيث يؤثر كل منهما في الآخر . فالنظام الكتابي الجيد قد ييسر الطباعة ويخفض من نفقاتها . كما ان المتطلبات الطباعية قد تقود الى تعديلات كبيرة او صغيرة في النظام الكتابي او خطه او قواعد تهجيته .

٣٢٠ – صعوبات الكتابة العربية :

افرد المعنيون بدراسة الخط العربي ابحاثاً كاملة تناولت صعوبات الكتابة العربية واثارها السيئة على سير التربية والتعليم في الوطن العربي والعوائق التي تضعها في سبيل محو الأمية والقضاء عليها .

وأجمل فيما يأتي أهم الصعوبات التي ذكروها :

اولاً : زعموا ان للحرف العربي صوراً متعدداً واشكالا مختلفة طبقاً لموقعه في الكلمة وتبعاً لما يسبقه وما يليه من حروف وحركات . فالعين – مثلا – لها أربع صور فهي تظهر على شكل (عـ) في اول الكلمة وعلى شكل (ـعـ) في وسطها وعلى شكل (ـع) و (ع) في آخرها وهكذا وتعدد صور الحرف العربي يؤدي حتماً الى ارتفاع الالفباء كما وكيفاً مما يلقي عبئاً ثقيلا على عاتق المتعلم وذاكرته . فبدلا من أن يتعلم الطفل المبتدىء ثمانية وعشرين حرفاً عليه ان يحفظ اكثر من مائة صورة مختلفة وقواعد هي غاية في التعقيد والصعوبة وهذا يتطلب وقتاً اطول وجهداً اكبر مما لو كان عليه ان يتعلم صورة واحدة لكل حرف وفي ذلك عرقلة أي عرقلة لعملية التعلم .

ثانياً : ليست الحروف العربية على نمط واحد أو وتيرة واحدة من حيث سلوكها الخطي . فمنها ما هو متصل . ومنمها ما هو منفصل . ومنها ما هو متصل منفصل . فحرف العين الذي تبدأ به الكلمة (عـ) يتصل بما بعده من حروف ولكنه لايتصل بما قبله . حرف العين الوسيط (ـعـ) يتصل بما قبله وما بعده . وحرف العين الختامي (ـع) يتصل بما قبله فقط ولكنه لا يربط بما يليه من حروف .

اما حرف العين الختامي (ع) فهو لا يتصل بما يسبقه ولا بما يليه من حروف . وعلى طالب العربية ان يحفظ كل قسم على حده . وان يتذكر سلوك كل صورة من صورالحرف . وهذا يضع عبئاً على

(١٥) انظر روجرز ، « قصة الكتابة من الصخرة المنقوشة الى الصفحة المطبوعة » .

ذاكرته ويبطيء من عملية الكتابة وبخاصة في مراحل التعلم الأولى التي نحن في امس الحاجة الى تعميمها في البلاد العربية لمكافحة الأمية .

ثالثاً : يخلو الخط العربي - كما هو مستعمل حالياً من الشكل (اي الحركات القصيرة) ومن الشدة ولما كانت اللغة العربية هي احدى اللغات السامية التي يعتمد نظامها الصرفي على الأحتفاظ بالأصوات الساكنة ذاتها في جميع مفردات العائلة اللفظية الواحدة مع تغيير في المعنى والمنطق بفعل ما تدخله من حروف لينة وحركات قصيرة طبقاً لأوزان معينة وصيغ معلومة فان اهمال الشكل في الكتابة يعد نقصاً شائناً له نتائج وخيمة على قدرة الفرد على القراءة والأستيعاب .فالكلمة (كتب) قد تقرأ (كَتَبَ) او (كُتِبَ) او (كُتُبُ) او (كَتَّبَ) . ومن هنا فانت لا تستطيع ان تعرف الكلمة المقصودة ما لم تفهم معنى النص اولا . وهذا يعني ان الكتابة العربية تفهم لتقرأ ولا تقرأ لتفهم وهذا قلب غير طبيعي لمنطق الأمور . او بعبارة اخرى اننا ربطنا الحصان في مؤخرة العربة ليجرها فهل تستطيع حركاً ؟ ! وإضافة الى ما احدثه هذا النقص في الخط العربي من بطء في القراءة وعسر في الفهم ادى كذلك الى انتشار اللحن . فلو كان جميع ما نقرأ من صحف ومجلات وكتب مضبوطاً حرفياً واعرابياً لاعتدنا على الشكل الصحيح ولتضاءل اللحن بيننا .

رابعاً : يستخدم الخط العربي اشكالا هندسية مختلفة ومتعددة في حين يقتصر الخط اللاتيني على شكلين هندسيين فقط هما الخط ونصف الدائرة ومن هذين الشكلين الهندسيين تتكون جميع الحروف اللاتينية فمثلا الحرف (a) يتألف اساساً من خط ونصف دائرة والحرف (b) يتكون من خط ونصف دائرة والحرف (c) يتكون من نصف دائرة فقط والحرف (d) يتكون من خط ونصف دائرة ايضاً وهكذا . اما الأشكال الهندسية التي يتشكل منها الخط العربي فتضم الخط المستقيم كما في الحرف الألف (أ) والدائرة الكاملة كما في حرف التاء المربوطة (ة) والمثلث كما في حرف الحاء (حـ) ونصف الدائرة كما في حرف العين (ع) والقوس كما في حرف الراء (ر) والزاوية الحادة كمافي حرف الدال (د) والزاوية القائمة كما في حرف الباء (بـ) . وشكلا بيضي كما في حرف الصاد (صـ) ودوائر متداخلة كما في حرف الهاء (هـ) . ومزيجاً من بعض هذه الأشكال الهندسية كما في الحروف الاخرى ومن هنا يصعب على المتعلم ان يتقن الخط العربي في نفس الفترة التي يحتاج اليها لتعلم الخط اللاتيني مثلا .

خامساً : يشتمل الخط العربي على حروف متحدة في االشكل العام ، ولا يميز بعضها من بعض الاالاعجام او الأهمال او الفرق البسيط في عدد النقط . فمثلا نجد خمسة حروف تتخذ شكلا اساسياً واحداً هو الزاوية القائمة وهي : بـ يـ نـ تـ ثـ ونجد ثلاثة حروف تتخذ المثلث شكلا عاماً مشتركاً بينها وهي حـ خـ جـ وهكذا .

٣٣٠ - مشكلات الطباعة العربية :

يمكن تلخيص مشكلات الطباعة العربية فيما يلي :

ولاً : صعوبة اخراج النصوص المشكلة (اي المحركة) . صحيح ان الطباعة العربية تستطيع ان تخرج النصوص مضبوطة بالشكل التام ولكن ذلك يستلزم زمناً أطول ونفقات اكبر . ومما يزيد المسألة تعقيداً ان آلات الطباعة المعيارية الحديثة لا تسمح بالتنتيء اي لا تسمح بتركيب جزء من الحركة القصيرة على الحرف السابق ذاته . كما أن هذه الآلات ليس بها المفتاح المبت الذي يستطيع وضع الحركة تماماً على الحرف المطلوب كما هو الشأن في الآلات الكاتبة .

انياً : ان تعدد أشكال الحرف العربي وصوره ادى الى ارتفاع الأبجدية العربية الى بضع مئات وعلى الرغم من المحاولات المتكررة لاختزال أشكال الحروف العربية فان عيون صندوق الجمع اليدوي في المطابع لا تقل عن مائتين وسبع عشرة عيناً في النمط الالماني وعن ثلاثماية وعشر عيون في النمط المصري ، وهذا عدد كبير جداً اذا ما قورن بمطابع الخط اللاتيني. وتبرز المشكلة حقاً في آلات الطباعة المعيارية التي تتألف لوحة مفاتيحها من تسعين مفتاحاً فقط . وهكذا اصبحت المسألة الملحة هي اختصار عدد أشكال الحروف العربية الى تسعين شكلا بما في ذلك حروف الضبط وعلاماته والشكل والأرقام والوقف .

الثاً : تختلف الحروف العربية فيما بينها من حيث العرض والأرتفاع فحرف الألف (أ) مثلا رقيق في حين ان حرف السين (س) عريض وحرفا الألف (أ) والكاف (ك) يرتفعان فوق السطر كثيراً ، على حين ينخفض حرفا العين (ع) والميم الختامية (م) تحت السطر كثيراً ما يؤدي الى ان يشغل السطر العربي مساحة اكبر على الصفحة المطبوعة عن نظيره المطبوع بحروف لاتينية وبعبارة اخرى ان المعلومات التي يمكن تضمينها في الصفحة المطبوعة بالخط العربي تقل عن المعلومات التي يمكن ان تتضمنها الصفحة المطبوعة بالخط اللاتيني .

٣٤ ــ الحلول المقترحة لتيسير الكتابة العربية وتطويع طباعتها :

في خلال السنوات المائة الأخيرة توالت المحاولات الرامية الى اصلاح الخط العربي لتيسير الكتابة تطويعه لمتطلبات الطباعة الحديثة .

وجرت هذه المحاولات اما بدافع تربوي يهدف الى تبسيط عملية التعليم وتسهيل النشر واما بدافع جاري يرمي الى انتاج آلات طابعة أفضل وآلات كاتبة ارخص .

فمجمع اللغة العربية في القاهرة مثلا عرض لموضوع تيسير الهجاء في جلسته الرابعة والعشرين المنعقدة ، ١٦ ذي الحجة ١٣٥٣ هـ الموافق ٢١ مارس ١٩٣٥ . وفي الجلسة الحادية والثلاثين المنعقدة في ١٣٣٨/١/٢٢ هـ ألفت لجنة لدراسة هذا الموضوع . وظل البحث فيه متصلا في أغلب جلسات المجمع التي ت ذلك . وفي جلسة ٢١ فبراير سنة ١٩٤٤ وضع المجمع جائزة قدرها الف جنيه لاحسن اقتراح في سير الكتابة وفي سنة ١٩٤٦ اصدر المجمع كتاباً بعنوان تيسير الكتابة العربية . وعندما عقدت الأدارة قافية في جامعة الدول العربية المؤتمر الأول للمجامع اللغوية في دمشق عام ١٩٥٦ كان موضوع الكتابة عربية من اهم الموضوعات التي طرحت على بساط البحث . واخذت المجامع العربية في القاهرة وبغداد دمشق تخصص الجوائز لمن يقدم افضل اقتراح لتيسير الكتابة العربية . فتوفر لدى مجمع اللغة العربية في قاهرة وحده ما يقرب من مائتي مشروع حول الحرف العربي . وقد لخصت هذه المشروعات في رسالة

علمية حررها المستشرق الفرنسي رولاند مينه Roland Meynet نشرت في كتاب بعنوان L'Ecriture Arabe en Question

ويمكن تلخيص الاتجاهات الرئيسية في الحلول المقترحة فيما يأتي :

اولاً : اقترح بعضهم استبدال الحروف المهملة بأخرى معجمة وتعديل الحروف المتشابهة بحيث تكتب بصور مختلفة يؤخذ بعضها من صورة الحرف منفصلا وبعضها من صورته متصلا .

ثانياً : توحيد صورة الحرف الواحد بحيث يكتب على صورة واحدة سواء أكان في أول الكلمة ام كان في وسطها ام كان في آخرها .

ثالثاً : رسم حروف الكلمة مفرقة كما هي الحال في الخط اللاتيني ومن ناحية تاريخية كانت حروف الكلمة الواحده في الخط اللاتيني قبل ظهور الكتابة ترسم متصلة . ولامتطلبات الطباعية آنذاك رسمت منفردة ..

رابعاً : دعا انتاس الكرملي — وهو من الذين خدموا الدراسات العربية في مطلع هذا القرن — الى ادخال بعض الحروف الجديدة للتعبير عن بعض الأصوات التي يخلو منها الخط العربي مثل (V) و (P) و (G) وهكذا .

خامساً : استعمال الخط اللاتيني بدلا من الخط العربي جملة وتفصيلا كما فعل اتاتورك باللغة التركية ومن الذين دعوا الى ذلك سعيد عقل في لبنان وسلامه موسى وعبد العزيز فهمي باشا في مصر . وقد تزعم ثالثهما حملة في مجمع اللغة العربية في القاهرة وكان يسمى حينذاك مجمع فؤاد الأول للغة العربية) تدعو الى تبني الحرف اللاتيني . وربط بين التمدين والخط اللاتيني الذي تظهر في متنه الحركات القصيرة كما ربط اتاتورك بين التقدم والقبعة الاوربية . فقد قال عبد العزيز فهمي مخاطباً مجمع اللغة العربية في احدى جلساته .

ان المشاهدات دالة على ان جميع الأمم التي تستعمل حروف الحركة في كتابتها هي الأمم الراقية علمياً وصناعياً : هم أهل اوربا وامريكا اطلاقاً (١٦) .

اما الشكل (اي الحركات في الخط العربي) فقد تعالت بشأنه الاقتراحات الآتية :

اولاً : أن تشكل جميع الكلمات

ثانياً : ان تشكل الكلمات التي تحتمل اللبس وحدها .

ثالثاً : ان يكون لكل حرف اربع صور مختلفة تمثل حالات الفتح والضم والكسر والسكون .

رابعاً : ان يدخل الشكل في متن الكلمة (اي في بنيتها الأساسية) لا ان يوضع فوق الحروف .وان تكتب الكلمات كما تلفظ . فكلمة (كِتابُ) ينبغي ان ترسم (كيتابون) .

ومن الذين دعوا الى هذا الأتجاه الأخير طه حسين في مصر ومصطفى جواد في العراق وهو اكثر الأتجاهات السابقة استناداً الى النظرية اللغوية الحديثة .

---

(١٦) تيسير الكتابة العربية (القاهرة : مجمع فؤاد الأول المطبعة الأميرية ١٩٤٦) ص ١٠

٣٥٠ ــ تقويم الاقتراحات السابقة :

لعل اللغة من اقرب القضايا الى عواطف المرء واحاسيسه وماان يثار موضوع اللغة او اصلاح كتابتها حتى تتأجج انفعالات الانسان سلباً وايجاباً لأن اللغة كما يرى الكثيرون هي عنوان انسانيتنا ومن هنا قيل « الانسان حيوان ناطق » ولقد لقيت المقترحات التي اسلفنا ذكرها قبولاً من أناس وإعراضاً من آخرين ، وحاز بعضها رضا جانب من المفكرين وأثار سخط جانب آخر .

ولكنني اود هنا أن أناقش بايجاز هذه الاقتراحات من الناحيتين اللغوية والثقافية فقط دون التعرض الى ملابسات المقترحات من وجهة النظر السياسية والقومية . ثم احاول تفسير الدافع الرئيسي وراء هذه المقترحات .

اولاً : ان الدعوة الى كتابة الكلمات العربية بحروف منفردة غير متصلة كما هي الحال في الخط اللاتيني هي أضعف الاقتراحات على الاطلاق وكانت منذ ميلادها تحمل شهادة موتها ذلك لأن هذا المشروع سيؤدي الى ايجاد ازدواجية خطية فالمطابع والآلات الكاتبة ستستخدم الحروف المنفصلة . أما اليد المسرعة فستظل تميل بصورة طبيعية الى وصل الحروف في اثناء الكتابة . وهكذا سننتهي الى شكلين من الخط أحدهما للطباعة والآخر للكتابة . وفي ذلك نخلق صعوبة جديدة لم تكن قائمة من قبل . وحل المشكلة الذي يؤدي الى اثارة مشكلة جديدة لا يعد حلاً حقيقياً . وهذا ما حدث فعلاً في الخط اللاتيني . فعندما اخترع الاوربيون الطباعة في مفتتح الأزمنة الحديثة لجأوا الى سبك حروف منفصلة على غرار النقوش اللاتينية القديمة في حين استمر الناس يكتبون بحروف متصلة . واليوم نجد ان من يتعلم الخط اللاتيني يواجه صعوبة الازدواجية الخطية المتمثلة في وجود مجموعتين من الرموز في هذا الخط إحداهما للطباعة والأخرى للكتابة اليدوية مع انهما يتحدان في القيمة الصوتية .

ثانياً : أن الدعوة الى الاقتصار على صورة واحدة من صور الحرف العربي مهما يكن موقعه من الكلمة جمال الخط العربي وتضحي به ، وخطنا العربي يشكل عموداً من أعمدة الفن العربي الإسلامي تاريخاً وواقعاً . يروي الدكتور محمد فاضل الجمالي رئيس وزراء العراق الأسبق ان المستشرق الانكليزي « انيسون روس Sir Denison Koss » حدثه لدى عودته من ايران أن شاه ايران رضا بهلوي كان قد دعاه ليستشيره في استبدال الحروف اللاتينية بالحروف الايرانية (العربية) كما فعل اتاتورك في تركيا ، فأجابه روس : اذا كان في نية جلالتكم التخلي عن فنكم الجميل وتراثكم الحضاري الايراني فلا بأس من تبديل الحروف . أما اذا شئتم الاحتفاظ بالفن الايراني والتراث الحضاري فيجب الاحتفاظ بالخط الايراني . وقد أخذ الشاه بنصيحة المستشرق البريطاني (١٧) .

ثالثاً : أما الدعوة الى تغيير الخط العربي جزئياً او كلياً ، أو الدعوة الى نبذه تماماً واحلال الحرف اللاتيني محل الحرف العربي فنرفضها لسببين : أولهما ان تلك الدعوة لا تأخذ التراث في حسابها .

---

(١٧) محمد فاضل الجمالي نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الاسلامي (تونس : الدار التونسية للنشر ، ١٩٧٢) ص ٢١١

ولو علمنا اطفالنا القراءة والكتابة بالحروف اللاتينية لجيل أو جيلين لقبرنا كل مكتباتنا بما فيها من مخطوطات ومجلدات وثروات فكرية ذات معطيات حضارية قيمة لأنها ستكون مجرد رموز لا تفهمها الأجيال القادمة اما اذا اردنا الاحتفاظ بتراثنا الحضاري مع الأخذ بالحرف اللاتيني فعلينا اعادة كتابة التراث بحروف لاتينية وطبعه وهذا عمل ضخم يستغرق وقتاً طويلاً ويستنفد جهداً كبيراً . وتزيد فيه الخسارة على المنفعة التي نتوخاها من اصلاح الخط العربي بتلك الطريقة . وثاني الأسباب التي توجهنا الى رفض تبني الحرف اللاتيني هو سبب لغوي محض . فالخط اللاتيني والخط العربي ينتميان الى نظام كتابي واحد هو النظام الكتابي الالفبائي . أما الفرق بين الخطين من حيث وضع الحركات القصيرة في متن الكلمة في الخط اللاتيني وفوق الحرف في الخط العربي فهو فرق املاه التباين الصرفي بين اللغات الهندية الاوربية واللغات السامية . أما زعم عبد العزيز فهمي باشا القائل بأن الخط اللاتيني عمل على رقي الامم التي تستخدمه فهو زعم باطل ، لأنه نسي ان الأمم الاوربية كانت تستخدم الخط اللاتيني نفسه في العصور المظلمة حين كانت اوربا ترسف في أغلال الجهل والتأخر . وكانت الأمم الاسلامية التي تستخدم الخط العربي في تلك الفترة تعيش في عصرها الذهبي الزاخر بالانجازات العلمية والتقنية الفذة (١٨) .

٣٦٠ ــ اين الخطأ :

اذن ما الخطأ الذي وقع فيه هؤلاء المفكرون اثناء بحثهم عن الحل ؟ . يخبرنا ديوى في كتيب صغير بعنوان « كيف تفكر؟ » صدر عام ١٩٣٦ . أن أية مشكلة تتكون من عناصر معينة يجب على من يواجهها ويتوخى حلاً لها أن يشرع في الفحص عن تلك العناصر واحداً واحداً مفترضاً حلاً يضعه موضع التطبيق . فإن لم ينجح التفت الى بديل قد يتناول المشكلة من زاوية اخرى .

ويبدو لي ان مشكلة الكتابة العربية تتألف من عنصرين رئيسيين هما الخط العربي وطرق تعليمه . وان صعوبة الطباعة العربية تتألف هي الأخرى من عنصرين اساسيين هما الخط العربي والات الطباعة . ولقد انصرفت جهودنا الى معالجة الخط العربي ومحاولة تطويعه لآلات الطباعة التي صنعها الغرب خصيصاً لخطة اللايتني وطرق تعليمه التي وصلت الينا كاملة او منقوصة . فليس هناك مشروع واحد من بين هذه المشروعات التي يربو عددها على المائتين يحاول اقتراح نوع جديد من آلات الطباعة او يتقدم باختراع حديث يخادم الخط العربي مباشرة . وليس هناك من حاول تعليم الخط العربي بطرق جديدة واساليب تعليمية مستحدثة . ماذا لو قلنا إن استاذة في امريكا استطاعت ان تستخدم التعليم المبرمج في تعليم الالفباء العربية خلال ثمان ساعات فقط للأجانب ؟ هل تظل مع ذلك دعاوى صعوبه الخط العربي وتعقيداته قائمة ؟ استطيع ان اقول بعد تقص وتمحيص قمت بهما إنه لا يوجد كتاب لمحو الامية في العالم العربي يتخذ التعليم المبرمج منهجاً واسلوباً .

---

(١٨) للاطلاع على مساوىء استخدام الحروف اللاتينية بالتفصيل انظر المقال القيم الذي كتبه صديقنا الدكتور محمود اسماعيل صيني بعنوان « الكتابة العربية واثرها في تكوين العادات اللغوية السليمة » في مجلة كلية الآداب ، المجلد ٤ (١٩٧٥/١٩٧٦) ص ٢١٧ — ٢٣٠

٤٠٠ – رأينا في الكتابة العربية :

في ضوء التحليل الذي قدمناه الفقرة (٢٠٠) من بحثنا هذا ندلي برأينا الآتي في الكتابة العربية من حيث كونها نظاماً كتابياً وخطاً وتهجئة .

٤١٠ – نظام الكتابة العربية :

لقد مر بنا ان النظم الكتابية تنقسم اربعة أقسام هي : الكتابة الصورية . والكتابة الفكرية والكتابة المورفيمية (او المقطعية) والكتابة الفونيمية (اي الالفبائية) التي هي ارقى النظم الكتابية على الاطلاق . ويرى استاذنا الدكتور ارجبولود أ . هل أن النظامين الأخيرين وحدهما يستحقان اسم أنظمة لغوية (١٩) . ويتفق الباحثون على ان الكتابة المقطعية وهي اولى النظم الكتابية اللغوية قد تم اختراعها في بلاد الساميين وان جميع انظمة الكتابة المقطعية في اوربا وافريقيا وآسيا بما في ذلك الصين تطورت من ذلك الاختراع . كما ان أول نظام كتابي الفبائي هو الكتابة السامية . وان اقدم ألفباء هندية اوربية هي الكتابة الاغريقية التي اشتقت من الالفباء السامية ولا تزال الحروف الاغريقية تحمل اسماء سامية بينة كالألف والبيت . ومن الاغريقية اشتقت جميع الكتابات الالفبائية في اوروبا . ويعد النظام الالفبائي أرقي الانظمة الكتابية واكثرها تطوراً اذ يقوم على مبدأ تخصيص رمز او حرف واحد لكل فونيمه (او وحدة صوتية) من فونيمات اللغة المنطوقة . والكتابة العربية هي كتابة الفبائية ولم يظهر حتى الآن نظام كتابي ارقى من النظام الألفبائي لنأخذ به . والكتابه اللاتينية ذاتها تنتمي الى هذا النظام كما أسلفنا .

٤٢٠ – الخط العربي :

قلنا عند الحديث عن اللغة اننا لا نستطيع المفاضلة بين اللغات من الناحية الجمالية . ولكن هذا القول لا ينطبق على الخطوط ، فالخط ليس هو اللغة وانما هو تمثيل لأصوات يعتمد على رموز أو رسوم . ويمكن المفاضلة بين هذه الرسوم من الناحية الجمالية استناداً الى تشكيل الخط واللون والمنظور وهي الأسس الثلاثة لتقويم الفنون التشكيلية . والخط يتألف من رسوم تنطبق عليها هذه المقاييس ولا ريب ومن هنا نستطيع القول إن الخط العربي هو أجمل من كل الخطوط التي تنتمي الى النظام الكتابي الألفبائي لأنه كما أسلفنا يستخدم اشكالاً هندسية في بنيته وتركيبه أكثر من أشكال الخط اللاتيني مثلاً . ومن هنا أمكن ان يتحول الخط العربي الى فن من الفنون الجميلة باعتراف الشرق والغرب على حين ان هذا القول لا يسري على بقية الخطوط التي تنتمي الى النظام الكتابي الالفبائي .

٤٣٠ – التهجية العربية :

قلنا ان التهجية هي مطابقة الحرف للصوت . وأنه يجب ان تتوفر شروط ثلاثة في التهجية المثالية هي : الكمال والاتساق والبساطة . ولو نظرنا الى التهجية العربية وطبقنا عليها المقاييس المذكورة لوجدنا ان التهجية العربية كاملة من حيث تمثيلها لفونيمات اللغة القطعية Segmental Phonemes ؛ فالأصوات الساكنة

---

(١٩) A.A. Hill, "Notes on Writing and writing Systems", P. 18.

(٢٠) Daud A. Abdo, On Stress and Arabic Phonology (Beirut: Khayats, 1969).

والأصوات اللينة جميعها ممثلة في التهجية العربية . وعلامات الترقيم العشر المستعملة في الكتابة العربية تمثل الى حد كبير التنغيم (اي موسيقى الكلام) والوقف وهما من أهم اركان الفونيمات غير القطعية أما النبر Syprasesgmental فلم يعبر عنه في التهجية العربية . ولكننا نعتقد ان وراء ذلك حكمة لغوية . فالنبر في اللغة العربية – كما نعلم – يتبع انماطاً معينة وقواعد ثابته يعرفها الناطقون بالضاد بالسلبقة ، كما ان الطالب الاجنبي يستطيع تعلمها بدون عناء ، وبذلك تنتفي الحاجة الى اظهارها في التهجية العربية (٢٠) .

اما الاتساق في التهجية العربية فيحتاج الى بعض التبيين والشرح : قلنا إن الاتساق يعني ان كل حرف يختص بصوت فلا يمثل أي صوت غيره . وان كل صوت يمثل في حرف واحد لا أكثر . وهذا قائم في التهجية العربية لا خلاف فيه ما عدا حرفين اثنين هما الياء والواو اللذان يمثلان صوتين لينين كما في (مدير) و (فنون) . ومن ناحية اخرى يمثلان صوتين ساكنين كما في (يد) و (ورد) . وهكذا يبدوان لأول مرة وكأنهما يخلان بقاعدة الاتساق المنشود في التهجية العربية . ولكن طبيعة هذين الصوتين هي طبيعة مزدوجة . حتى إن علماء الاصوات المحدثين اطلقوا عليهما اسم (أشباه أصوات اللين) ولهما كما يقول الدكتور ابراهيم انيس طبيعة مزدوجة (٢١) . ومن هنا لجأ واضع التهجية العربية الى استعمال حرف واحد يقوم مقام الصوت اللين حيناً ومقام الصوت الساكن حيناً آخر . ولكنه جعل لهما ضوابط يعرف منها الفرق في التلفظ بهما بدون عناء . ويمكن ان تلخص هذه القاعدة في القول بأن الواو والياء يلفظان كصوتين ساكنين اذا تليا بحركة او جاءتا ساكنتين بعد فتح . وهكذا ينتفي اللبس ويتوفر الاتساق في التهجية العربية . أما بساطة التهجية العربية فواضحة من عدد الرموز القليلة المستعملة فيها او من عدم وجود تعقيدات تحول دون استخدامها التمثيل جميع المواقف الكلامية اذن فنحن نرى ان الكتابة العربية لا تحتاج الى اصلاح او ابدال وانما ينبغي ان نتبع وسائل وطرقاً جديدة في تعليمها ذاتها وينبغي ان نصنع آلات حديثة تخدم الخط العربي ، لا ان نلجأ الى تحطيم الخط العربي ليلائم آلات قديمة للطباعة .

٥٠٠ – العقل الالكتروني والكتابة العربية :

نحن ندعو هنا الى استخدام العقل الالكتروني لتيسير الكتابة العربية ولتطويع طباعتها . لقد دخلت العقول الالكترونية العالم العربي الاسلامي منذ بضع سنوات . واستخدمتها الشركات والوزارات والمؤسسات ولكنها لم تستخدم في التربية والتعليم . ولم تستعمل في الطباعة والنشر . ولسنا في الحقيقة نرى ما يمنع من استخدامها في التعليم او الطباعة بل إننا ندعو الى الاسراع في ذلك . وليست دعوتي قائمة على اسس نظرية محضة بل إن هناك سابقتين في الولايات المتحدة الامريكية وكندا تشجعان على التفاؤل والاقدام .

٥١٠ – العقل الالكتروني وتيسير تعليم الكتابة العربية .

منذ مطلع هذا القرن والانسان يفكر جدياً في استخدام الآلات في حقل التعليم . بعد ان حقق استعمالها نجاحاً باهراً في حقلي الصناعة والزراعة فلماذا لا نستفيد منها في حقل التربية ؟

إن الآلات التعليمية التي استعملت منذ أوائل العشرينات من هذا القرن لم تحقق الفائدة المرجوة منها . ويعود ذلك الى ان تلك الآلات كانت ذات قدرات تنظيمية محدودة ، ثم إن الآلة وحدها لا تكفي في

---

(٢١) الأصوات اللغوية ابراهيم انيس ص ٤٤

التعليم مطلقاً بل يتوقف نجاح العملية التربوية على المادة التعليمية التي توضع في الآلة . ولم تكن ابحاث علم النفس التربوي قد توصلت الى اسلوب تعليمي جيد يلائم الآلة . وفي الستينات من هذا القرن (أي قبل أقل من خمسة عشر عاماً) توصل اساتذة علم النفس التربوي في الولايات المتحدة الى ما يسمى بالتعليم المبرمج . كما توصل علماء الالكترونيات الى تصميم انواع جديدة من العقول الالكترونية تسمح بالمشاركة الآنية . وهكذا اصبح من الممكن استخدام العقل الالكتروني في التعليم (٢٢) .

ويقوم التعليم المبرمج على أسس خمسة هي :

١ ــ تقديم المادة التعليمية الى خطوات منطقية منظمة تنظيماً تصاعدياً أي ان كل خطوة تعتمد الاجابة عنها على الخطوة السابقة .

٢ ــ يسمح البرنامج لكل طالب ان يتقدم حسب سرعته وقدراته .

٣ ــ يقوم الطالب باعطاء رد فعلي على كل خطوة .

٤ ــ تعزز اجابات الطالب في الحال ليدرك الخطأ فيتجنبه وليعرف الصواب فيتبعه .

٥ ــ مراجعة البرنامج وتعديله على ضوء التجربة العملية .

وقد استخدمت المواد المبرمجة في العقول الالكترونية لتعليم المهارات المختلفة . ومنها المهارات اللغوية فاعطت نتائج حسنة . وفي عام ١٩٧٠ حصلت مصرية المولد امريكية الجنسية الاستاذة فكتوريا عبود على درجة الدكتوراه من جامعة تكساس في اوستن بالولايات المتحدة الامريكية لقاء نجاحها في تصميم مواد مبرمجة لمختبرات التدريس بالعقل الالكتروني في تلك الجامعة يستطيع الطلبة الأجانب تعلم الكتابة العربية بواسطتها في ثمان ساعات فقط (٢٣) وحينما كنت أدرس العربية في تلك الجامعة قمت باستخدام ذلك البرنامج ولمست بنفسي معطياته الطيبة . كما أسهمت شخصياً في اعداد بعض البرامج المتعلقة بتدريس القواعد العربية بالعقل الالكتروني هناك .

فاذا قام التعليم المبرمج على نظرة تحليلية جديدة للخط العربي . أصبح من الممكن تعليم الكتابة بيسر في وقت قصير . ومن النظرات التحليلية القيمة للخط العربي نظرية اللغوي المغربي المعروف السيد الاخضر غزال الذي يرى ان للحرف العربي صورة واحدة فقط سواء أكان في أول الكلمة ام كان في وسطها ام كان في آخرها . وما الاختلاف الظاهر في الصور الا نتيجة لاتصال الحرف بخط الربط أو بالتعريقة الختامية وهما لا يختصان بحرف واحد فقط ولا يمكن عدهما جزءاً من ذلك الحرف .

فالباء مثلاً هي (ب) في جميع مواقع الكلمة . فاذا كانت في وسطها اتصلت بخط الربط الذي يربطها بالحرف الذي يسبقها . واذا كانت في آخر الكلمة فتلحق بها تعريقة تدل على انتهاء الكلمة هي (ب) وهذه التعريقة تلحق بحروف اخرى مثل التاء والثاء والفاء ومثل هذه النظرة تبسط كثيراً عملية تعلم الكتابة والقراءة وتزيد من سرعتها . والحركات القصيرة هي ذوات مستقلة تتبع الحرف وليست جزءاً منه .

---

(٢٢) انظر بحثنا بعنوان « استخدام العقل الالكتروني في التربية » في كتاب الموسم الثقافي لجامعة الرياض ١٩٧٤ ، ص ٨١–١١٦ .

(٢٣) Abboud, Victorine C. A Computer - assited Instruction program in the Arabic Writing System. Doctoral dissertation, (Austin: Texas: Th· Univ. of T xas, 1970).

وليس من الضروري ان تستخدم المواد المبرمجة بواسطة العقل الالكتروني . اذ اننا نستطيع ان نعد كتاباً مبرمجاً لمحو الأمية في العالم العربي مثلاً . ولكن استخدام العقل الالكتروني في التعليم يتطلب حتماً المواد التعليمية المبرمجة » .

العقل الالكتروني وتطويع الطباعة العربية :

تكمن المشكلة الرئيسية في الطباعة العربية كما ارى في تعدد صور الحرف الواحد وفي الشكل اي الحركات القصيرة التي توضع فوق الحروف . ولهذا فاننا اذا اردنا ان نستخدم الخط العربي كما ينبغي أي بالشكل الكامل . وضعنا عقبه امام الضارب على الآلة الكاتبة او عامل المطبعة . وقللنا من سرعته الى حد كبير . واذا اراد ان يضرب الحرف (ع) مثلاً فعليه الا يختار احدى الصور الاربع لهذا الحرف رأعني (ع ـعـ ـع ع) فحسب بل عليه أيضاً أن يختار الحرف محركاً ، أي أن العين الأولية لها الصور الآتية عَ عِ عُ عً عٍ عٌ عّ وهذا ينطبق على بقية صورها . لقد توصل المهتمون بمشكلات الطباعة العربية الى فصل الحركة القصيرة عن الحرف فأصبحت تليه مباشرة ولا تسبقه او تأتي فوقه . وهذا الحل يتفق مع خصائص النظام الصوتي للغة العربية ويسهل الطباعة الى حد كبير اذ انه يلغي الصور عَ عِ عُ عً عٍ عٌ عّ من عيون صندوق الجمع اليدوي او من لوحة مفاتيح الطباعة المعيارية وبذلك ييسر مهمة الطابع عن طريق تقليل عدد الاختيارات البديلة امامه . (٢٥)

والمرحلة الجديدة التي ندعو اليها هي استخدام الالكترونيات في الآلات الكاتبة وفي المطابع بحيث تبقى على لوحة المفاتيح صورة واحدة فقط لكل حرف . وعندما يضربها الكاتب او الطابع يقوم العقل الالكتروني باختيار صورة الحرف المناسبة طبقاً لقواعد خطية مبرمجة مخزونة في ذاكرته مسبقاً . ولأضرب مثلاً على ذلك ناخذ الحرف (ع) بصوره الاربع الرئيسية المعروفة (١ ع) - (٢ ـعـ) - (٣ ـع) - (٤ ع) ، ونختار صورة واحدة من هذا الحرف لتظهر على لوحة المفاتيح في الآلة الكاتبة او المطبعة . أما القواعد التي تخزن في ذاكرة العقل الالكتروني فتعطيه التعليمات الآتية :

(١) اختر صورة الحرف ع رقم (١) اذا سبقه فراغ وتلاه حرف . كما في عند
(٢) اختر صورة الحرف رقم (٢) اذا سبقه حرف وتلاه حرف . كما في بعد
(٣) اختر صورة الحرف رقم (٣) اذا سبقه حرف وتلاه فراغ . كما في مع
(٤) اختر صورة الحرف ع رقم (٤) اذا سبقه فراغ وتلاه فراغ كما في يراع . او اذا تلاه فراغ وسبقه احد الحروف المنفصلة مثل ر ز ا كما في أسارع .

وفي نوفمبر عام ١٩٧٣م أعلن الأستاذ سيد حيدر الباكستاني المولد الكندي الجنسية وهو أستاذ في جامعة مونتريال في كندا عن توصله الى صنع علبه الكترونية تلحق بآلالات الكاتبة العربية وتستطيع اختيار صورة الحرف المطلوبة حسب القواعد التي ذكرتها قبل قليل . ويبلغ حجم العلبة ٢X٨X٦ بوصة . ويمكن تصغيرها حتى تبلغ حجم علبه الكبريت العادية . وقال ان انتاج هذه العلبة الالكترونية على نطاق واسع

(٢٤) للاطلاع على تفاصيل هذه النظرة التحليلية القيمة انظر أحمد الاخضر غزال الطريقة المعيارية للطباعة العربية (الرباط : معهد الدراسات والأبحاث للتعريب ، ١٩٦٢)
(٢٥) انظر الاخضر غزال المصدر السابق

سيخفض ثمنها حتى تبلغ مائتي دولار فقط كما عرض على الصحفيين اختراعه المذكور وقام باستعماله امامهم . (٢٦)

يتضح مما سبق ان استخدام العقل الالكتروني في خدمة الطباعة العربية يمكن الأخذ به . ولكننا هنا ندعو الى مرحلة اكثر طموحاً من مجرد استخدام العقل الالكتروني في خدمة الطباعة العربية وهي برمجة العقل الالكتروني بحيث يستطيع اختيار الحركة الاعرابية الصحيحة بل تصحيح الأخطاء الشائعة . ان استخدام الشكل الكامل في الكتابة العربية سيكـــون لـــه اثر طيب في تطوير العادات اللغوية السليمة لابنائنا (٢٧) . والعقل الالكتروني يستطيع المساعدة في هذا المجال . ولنضرب مثلاً مبسطاً لذلك على الكسرة التي تلحق اواخر بعض الكلمات :

نقوم اولاً بخزن القواعد الصرفية والاعرابية في ذاكرة العقل الالكتروني الذي يدبر المطبعة . فنقرر مثلاً على العقل الالكتروني ان يضيف هذه الكسرة الى اواخر الأسماء التي تبدأ بأل التعريف ولا تنتهي بالالف الممدودة او المقصورة . كما في (الكتاب) وليس في (الذكرى) .

وما على عامل المطبعة الا ان يضرب الكلمات دون الحركات وسيقوم العقل الالكتروني باضافة الكسرة الى الأسماء المذكورة حسب القواعد اللغوية . واذا خزنا معجماً محركاً في ذاكرة العقل الالكتروني اخذنا كذلك جميع قواعد الاشتقاق الصرفي والسلوك الاعرابي والأسلوبي للمفردات العربية وطلبنا الى العقل الالكتروني ان يقارن اولاً الكلمات التي يراد طباعتها مع المعجم المخزون في ذاكرته ويطبق عليها القواعد المذكورة قبل طباعتها فانه سيقوم برد ما نقترفه من أخطاء ورفض طباعتها او اذا اردنا فانه سيصحح الأخطاء قبل طباعتها .

ان تحقيق هذا الاقتراح يتطلب تعاوناً وثيقاً بين اللغويين والمبرمجين الالكترونيين .

واود ان اقول هنا انني لم اتعرض في بحثي هذا الى السرعة التي يستطيع تحقيقها العقل الالكتروني في الاستنساخ المطبعي . ويكفي ان اذكركم ان المطابع التي تديرها العقول الالكترونية في الولايات المتحدة الامريكية تستطيع استنساخ خمس عشرة مليون صفحة في الساعة الواحدة فتأملوا ! !

---

(٢٦) انظر New Scientist 15 Nov. 1973 P. 483.

(٢٧) انظر مقال الدكتور محمود اسماعيل صيني .

« دراسة مقارنة لتدريس العلوم في بعض صفوف المرحلة الابتدائية بالطريقتين المبرمجة والتقليدية مع دراسة لاتجاهات التلاميذ نحو التعليم المبرمج »

للدكتور / محمد رضا البغدادي

خلاصة :

أجرى هذا البحث في احدى المدارس الابتدائية بجمهورية مصر العربية . على عينة تتألف من ثلاثمائة وثلاثين تلميذاً بالصفين الرابع والخامس الابتدائيين . وقد أجريت تجربة البحث بعد تكوين ثلاث مجموعات (اثنتان من الصف الخامس الابتدائي ، احداهما تجريبية والاخرى ضابطة . وواحدة تجريبية من الصف الرابع الابتدائي) على أن تدرس المجموعتان التجريبيتان موضوعات « الميكروبات » بالطريقة البرنامجية على حين تدرس المجموعة الضابطة الموضوعات نفسها بالطريقة التقليدية . وقد تلت هذه الدراسة دراسة اخرى لمعرفة اتجاهات تلاميذ المجموعة البرنامجية نحو التعليم البرنامجي .

وقد خلص البحث الى ما يلي : —

** الطريقة البرنامجية تفضل الطريقة التقليدية في تحصيل معارف موضوعات البحث وتذكرها لتلاميذ الصف الدراسي نفسه ، أو لتلاميذ صف دراسي أقل في المرحلة التعليمية نفسها .

** الطريقة البرنامجية ذات فاعلية وكفاية كبيرتين عند تدريس موضوعات البحث اذا قورنت بالطريقة التقليدية في التدريس .

** وجد التلاميذ الذين درسوا بالطريقة البرنامجية متعة في استخدام هذه الطريقة . كما وجدوا أنها كانت أسلوباً جديداً لتعليمهم وتعويدهم الأعتماد على النفس في القراءة والفهم والاستيعاب . وانها حفزت هممهم وجذبت انتباههم طوال فترة العمل بالبرنامج .

** الكتاب المبرمج يمكن أن يكون بديلاً للمعلم — لا يحل محله تماماً — في أثناء غيابه عن بعض الدروس . الى جانب أن الطريقة البرنامجية معلمة للتلاميذ داخل الفصل وخارجه ولغيرهم ممن فاتهم قطار التعلم النظامي .

* تسمح الطريقة البرنامجية للتلاميذ بالتفكير الحر بديلاً من تلقى المعلومات والحقائق من جانب المعلم وبذلك تكون قد أكدت التفاعل المستمر النشط المطلوب في العملية التعليمية .

---

* اشترك الباحث بهذه الدراسة في اسبوع التربية السابع الذي تشرف عليه جمعية المعلمين الكويتية والمنعقد في دولة الكويت من ١٩/٣/٧٧ الى ٢٤/٣/١٩٧٧م .

مقدمة :

يستخدم مدرسو المواد المختلفة في مختلف المستويات التعليمية عدداً محدوداً من الطرق والأنشطة التعليمية يكاد ينحصر في أسلوب تلقين المعلومات وتحفيظها . بالاضافة الى بعض الدروس العملية القليلة التي لا تمارس عادة الا في حدود ضيقة كتجارب تعرض من جانب المدرس وحده ، وفي حالات نادرة يشاهد التلاميذ بعض الأفلام او يخرجون الى رحلة غالباً ما تكون بقصد الترفيه وليست نشاطاً تعليمياً موجهاً لخدمة أهداف ترتبط بتدريس المادة التعليمية .

وفي هذا الاطار الضيق تتحول عملية التدريس الى عمل قل أن ينمي في التلاميذ قدراتهم على التفكير السليم والاعتماد على النفس . او يكسبهم الميول او الاتجاهات السليمة .

ومن جهة اخرى لا نجد في الممارسة الفعلية للتدريس التزاماً بطريقة معينة بل نجد طرق متعددة .

ولما كانت العملية التعليمية لا تقوم على المادة المقررة او على طريقة تدريسها فحسب بل على المادة والطريقة معاً في عملية نشطة محورها التلميذ المتعلم .فمن الضروري ان يحسن المعلم اختيار الطريقة او الانشطة التعليمية التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس مادته التعليمية .

ولما كان ربط تدريس المواد المختلفة بمشكلات المجتمع وحاجاته امراً ضرورياً . فلا بد من ان يشتمل التدريس على اوجه من النشاط تساعد على تحقيق ذلك مما يدعو الى تطوير طرق التدريس وتحريرها من الأجراءات التقليدية المتبعة .

وقد عقدت عدة مؤتمرات وحلقات دولية . واخرى محلية في بعض البلدان العربية لتطوير التربية العلمية وتحسين تدريس المواد المختلفة بوجة عام . وتدريس العلوم بوجه خاص . اشترك فيها لفيف من الخبراء وأعضاء الهيئات المهتمة بالتربية العلمية من مختلف دول العالم . وكان أول هذه المؤتمرات التي أثرت في تطوير المناهج وادخال بعض الطرق الحديثة في التدريس وتطبيقها ذلك المؤتمر الذي عقدته رابطة التربية الحديثة لتدريس العلوم عام ١٩٤٢م واشترك فيه عدد من المهتمين والمعلمين العرب ، وقد تمخض المؤتمر عن العديد من التوصيات والمقترحات .

وفي صيف عام ١٩٦٥م عقد اتحاد المعلمين العرب مؤتمره الرابع بالاسكندرية بجمهورية مصر العربية حيث كان موضوعه « تطوير تدريس العلوم » كما تم بمعاونة منظمة اليونسكو عام ١٩٦٧م انشاء لجنتين رائدتين في مصر تحت اشراف جامعة عين شمس احداهما لتطوير تدريس العلوم البيولوجية ضمن اطار برنامج للدول الأفريقية . والأخرى لتطوير تدريس الرياضيات ضمن اطار برنامج للدول العربية وقد أحرزت كل من هاتين اللجنتين تقدماً كبيراً في تطوير المناهج وتدريس العلوم والرياضيات .

كذلك قامت منظمة اليونسكو بالاشتراك مع جامعة عين شمس بتنظيم حلقة عقدت بالقاهرة من ٢٩ نوفمبر الى ٩ ديسمبر عام ١٩٧١ للنظر في تحسين تدريس العلوم وتطوير التربية العلمية في البلاد العربية . وقد اشترك في أعمال هذا المؤتمر ممثلون من جميع الدول العربية وغيرها من الدول مثل ايران وتركيا وقبرص وعدد من خبراء اليونسكو واساتذة الجامعات وخبراء مراكز تطوير تدريس العلوم والهيئات المهتمة من مختلف دول العالم . وخرجت الحلقة بتوصيات ذات أهمية في تحسين تدريس العلوم في الشرق الأوسط .

وقد اهتم بعض رجال التربية بمناقشة امكانية تحرير تدريس العلوم من الطرق التقليدية وطالبوا بضرورة استخدام عدد متنوع مناسب من الأنشطة في تدريسها (١) .

ولما كانت الطريقة التقليدية في التدريس سواء أردنا أم لم نرد هي المطبقة فعلاً وتغيرها جذرياً صعب ان لم يكن مستحيلاً فان هذا البحث يحاول تجريب طريقة التعليم البرنامجي Programmed Learning في بعض المدارس الابتدائية المصرية على مكانتها الراهنه في تدريس العلوم بحيث يمكن الافادة من نتائجها في المدارس الابتدائية ببعض البلاد العربية الأخرى .

والتعليم البرنامجي طريقة للتعلم الذاتي تعتمد على التفاعل المتصل المباشر المستمر بين التلميذ والمادة التعليمية ، ويمكن بها تحسين طرائق التدريس وضبط نتائجها لجعل عملية التعلم اكثر كفاية وأكبر فاعلية .

وقد بدأ الاهتمام الفعلي بالتعليم البرنامجي في الخمسينات على أثر محاضرة القاها عالم النفس الامريكي « ب . ف . سكينر B.F. Skinner في أحد مؤتمرات علم النفس بجامعة «هارفارد» كان عنوانها : علم التعلم وفن التدريس .

"The Science of Learning and The Art of Teaching"

حيث ابتكر طريقة للتعلم الذاتي تقوم على نظريته المعروفة في علم النفس التعليمي . تتلخص في ان التعلم يحدث عندما تعزز الاستجابات الصحيحة . وبعبارة اخرى فانه اذا دعمت الاستجابة لمثير معين بطريقة ما . فان الاستجابة ستقوى وتدعم وتعزز ويمكن ان تعاد مرة اخرى في وجود المثير . وبتطبيق هذه النظرية على التعليم البرنامجي نلاحظ ان السؤال الذي يطلب من التلميذ الاجابة عنه يعتبر « مثيراً » وتعتبر اجابة التلميذ عن هذا السؤال « استجابة » . وعندما يدرك التلميذ أنه وفق في اجابته . فان ذلك يعزز هذه الاستجابة فيحدث التعلم بشرط أن يحدث التعزيز بعد الاستجابة مباشرة . وهذا ما حرص عليه « سكينر » في طريقته . وعلى هذا يمكن التأكيد ان التعلم عملية تفاعل ايجابية نشطة يجب أن يكون المتعلم فيها دائم الاستجابة ودائم النشاط وهذه الايجابية وهذا النشاط يتمثلان في التفاعل المستمر بين التلميذ وبين البرنامج بحيث يصبح النشاط عملية عقلية يقوم بها هذا التلميذ عن وعي وادراك كاملين .

وقد بدأ اهتمام المربين ورجال التربية في العالم العربي بطريقة التعليم البرنامجي باشتراكهم في مؤتمر برلين الغربية — يوليو اغسطس ١٩٦٣ — ثم توالت المؤتمرات الدولية والعربية لمدارسة التعليم البرنامجي وامكانية اخضاعه للتجريب في المدارس بمراحلها المختلفة كمحاولة لحل مشكلاتها التعليمية أو بعضها . ومما يجدر ذكره ما أوصت به لجنة الوسائل التعليمية بأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا في جمهورية مصر العربية في دورة الانعقاد يونيو ١٩٧٢ قرارها رقم (٤٤) اعداد موضوعات مبرمجة تحقق أهدافاً تعليمية وتقويم مدى فاعليتها .

وقد أجريت بعض البحوث المحدودة القليلة في ميدان تجريب الطريقة البرنامجية لتدريس العلوم في بعض البلدان العربية مثل دولة الكويت . والجمهورية العربية السورية وجمهورية مصر العربية لنيل بعض الدرجات العلمية حيث تم تجريب الطريقة البرنامجية في بعض مدارس المرحلتين الاعدادية « المتوسطة »

---

(١) انظر كتاب « تدريس العلوم والتربية العلمية » للدكتور ابراهيم بسيوني عميره والدكتور فتحي الديب .

والثانوية . كما قام الباحث بدراسة حديثة حول اخضاع هذه الطريقة للتجريب ومقارنتها بطرق وأنشطة تعليمية اخرى في دور المعلمين والمعلمات بمصر .

والبحث الراهن قد يكون اول بحث تجريبي في المرحلة الابتدائية اذا استثنينا الدراسة الاستطلاعية التي أجريت عام ١٩٦٦ على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي باحدى المدارس الابتدائية بجمهورية مصر العربية على موضوع واحد في مادة العلوم (٢)

وفي ضوء ما سبق شعر الباحث بالحاجة الى اجراء تجربة ميدانية لدراسة مدى فاعلية تدريس احدى وحدات مبادىء العلوم والتربية الصحية المقررة على تلاميذ الصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية . مقتصراً على قياس جانب التحصيل المعرفي للمعلومات الواردة في الكتاب المقرر .

الهدف من البحث :

يهدف هذا البحث الى :

١ – تقرير ما اذا كان استخدام طريقة التعليم البرنامجي لتدريس وحدة « الميكروبات » لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمرحلة الابتدائية تفضل الطريقة التقليدية المتبعة في تدريسها لهم .

٢ – دراسة مدى امكانية تدريس موضوعات البحث لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي مقارنة بتدريسها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالطريقة البرنامجية .

٣ – دراسة مقارنة لمدى تذكر الجانب المعرفي للمعلومات على فترات متباعدة بعد دراسة موضوعات البحث لتلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي بالطريقة البرنامجية وبعد دراستها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالطريقة التقليدية .

فروض البحث :

الفرض الأول :

« هناك فرق ذو دلالة احصائية بين التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يدرسون بطريقة التعليم البرنامجي . والتحصيل المعرفي لتلاميذ الصف نفسه الذين يدرسون بالطريقة التقليدية . »

الفرض الثاني :

« هناك فرق ذو دلالة احصائية بين التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي والتحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يدرسون بالطريقة البرنامجية »

الفرض الثالث :

« هناك فرق ذو دلالة احصائية بين التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين يدرسون بطريقة التعليم البرنامجي . والتحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يدرسون بالطريقة التقليدية . »

---

(٢) للدكتور مصطفى بدران والدكتور فتحي الديب .

الفرض الرابع :

« هناك فرق ذو دلالة احصائية عند تذكر المعارف المتضمنة في موضوعات البحث بين التلاميذ الذين يدرسون بطريقة التعليم البرنامجي والتلاميذ الذين يدرسون بالطريقة التقليدية .

حدود البحث :

١ — اجراء التجربة على تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي بمدرسة ملحقة بدار المعلمات الابتدائية بمدينة اسيوط .

٢ — تقتصر التجربة على قياس التحصيل المعرفي فقط عند تدريس موضوعات وحدة « الميكروبات » المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وهي مجرد مثال لامكان البرمجة الخطية الرأسية في كتب مبرمجة لسائر موضوعات وحدات المقرر .

٣ — اجراء التجربة على تلاميذ العينة المنقولين الى الصفين الرابع والخامس الابتدائيين (للعام الدراسي ١٩٧٦/٧٥) والذين لم يسبق لهم دراسة هذه الموضوعات .

مسلمات البحث :

١ — البرنامج المستخدم في التجربة يعكس نفس المعارف المتضمنة في الكتاب الوزاري المقرر دراسته على الصف الخامس الابتدائي .

٢ — الاختبار التحصيلي المعد لتجربة البحث يعكس المعارف الفعلية في النواحي التي يتضمنها .

٣ — المستوى الاجتماعي لتلاميذ التجربة متجانس .

أدوات البحث :

اولاً : برنامج الميكروبات :

أجري هذا البحث في الأسبوع الذي بدأ من ١٩٧٦/٢/٢٩ . وقد اختيرت مادته العلمية مما لم يسبق للتلاميذ دراسته في المدارس في ذلك العام وهي وحدة « الميكروبات » ، وقام الباحث باعداد برنامج خطي رأسي يعرض في كتب مبرمج على أساس ما يحتويه الكتاب المقرر من مادة علمية . ولم تحدث أية اضافات بقصد اثراء البرنامج ، وبذلك يكون جميع تلاميذ العينة قد تعرضوا لدراسة مادة علمية واحدة .

وقد تم تجريب البرنامج في صورته المبدئية على خمسة عشر تلميذاً — كل على انفراد — وهم من التلاميذ المتوسطين والمماثلين لأفراد عينة البحث ، وعلى ضوء ذلك التجريب اجريت التعديلات اللازمة . كما تم اجراء تقويم داخلي للبرنامج على اثنين واربعين تلميذاً ، وبذلك يمكن القول بأن كفاءة البرنامج هي ٩٥٪ — ٩٨٪ .

ويحتوي البرنامج على موضوعات : الميكروبات : أنواعها وأشكالها . والميكروبات النافعة وكيف يستفاد منها والميكروبات الضارة وطرق مقاومتها . ويقع في ثلاثمائة وثمانية وخمسين اطاراً روعي فيها ان تحقق جوانب الموضوعات وأهدافها المرجوة .

وجدير بالذكر أنه عند استخدام البرنامج مع العينة التجريبية قام الباحث بتقديم الوحدة للتلاميذ موضحاً لهم كيفية السير في البرنامج خطوة بخطوة .

ثانياً : اختبار التحصيل :

صمم الباحث اختبار التحصيل الموضوعي لقياس ما لدى التلاميذ من معارف وخبرات سابقة . ثم تحصيلهم المعرفي لموضوعات الوحدة بعد الانتهاء من دراستها مباشرة ، وبعد دراستها بشهر واحد وقد احتوى الاختبار على أسئلة من نوع الصواب والخطأ ، والمزاوجة ، واستكمال الجمل الناقصة والتعرف على الرسوم . وتم اختبار تباين أسئلة الاختبار ثم أجرى ما يلزم لاستيفاء شرطي الصدق والثبات وكان تباين الأسئلة يدور حول الرقم ٠,٢٥ كما كان معامل ثبات الاختبار الذي تم حسابه بطريقة « كودر رتشاردسن » يساوي ٠,٧٨ ، حيث ن ٤٢ . وهو معامل ثبات مرتفع نسبياً وله دلالة احصائية على مستوى ٠,٠١ . والاختبار على درجة طيبة من الصدق .

وقد وضع في الاعتبار استخدام الاختبار ثلاث مرات اولاهما قبل دراسة موضوعات الوحدة . والثانية بعد الانتهاء مباشرة من دراسة موضوعاتها والثالثة بعد دراسة الموضوعات بشهر واحد . والجدير بالذكر انه عند تصحيح أسئلة الاختبار وضع في الاعتبار تصحيح أثر التخمين باستخدام المعادلة الخاصة بذلك .

عينة البحث :

اختيرت مدرسة ملحقة بدار المعلمات الابتدائية لاجراء تجربة البحث على تلاميذها . واقتصر البحث على تلاميذ هذه المدرسة لتحقيق شرط تجانس المستوى الاجتماعي بين عينة البحث .

وقد أجريت تجربة البحث على الأسس التالية :

١ – أن يؤلف بعض تلاميذ الصف الخامس مجموعة تجريبية تدرس بالطريقة البرنامجية . وبعضهم الآخر مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية على ان تتجانس المجموعتان من حيث العمر والمستوى التحصيلي في العام الدراسي ٧٥/٧٤ ومن حيث متوسط درجات الاختبار القبلي (٣) والمستوى الاجتماعي ونسب الذكاء تبعاً لاختبار الذكاء المصور (٤) وقد تألفت المجموعة الضابطة من (١٥١) تلميذاً . والمجموعة التجريبية من (١٤٤) تلميذا . وجميعهم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

٢ – أن يؤلف بعض تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مجموعة تجريبية اخرى تدرس بالطريقة البرنامجية تتكون من (١٤١) تلميذاً .

وعند اختيار هذه المجموعة وفقاً لشروط التماثل المذكورة تبين أن متوسطات « المستوى التحصيلي القبلي والمستوى الاجتماعي » تماثل ما لدى تلاميذ الصف الخامس . أما متوسطات « الأعمار والمستوى التحصيلي للعام ٧٥/٧٤ ونسب الذكاء » فقد كانت أقل وذات دلالات احصائية على مستوى ٠,٠١ عند مقارنتها بمثيلاتها لتلاميذ الصف الخامس .

٣ – اختير مدرس العلوم الذي يدرس لتلاميذ العينة في المدرسة ليقوم بتدريس موضوعات الوحدة بالطريقة التقليدية لتلاميذ المجموعة الضابطة . على حين أشرف الباحث على تلاميذ المجموعات التجريبية في أثناء دراستهم بالطريقة البرنامجية .

---

(٣) أي الذي طبق قبل استخدام البرنامج لقياس ما لدى التلاميذ من معلومات سابقة في موضوع البرنامج .

(٤) للدكتور احمد زكي صالح .

وصف العينة :

أ — من حيث العمر : كان متوسط أعمار تلاميذ المجموعة الضابطة (الصف الرابع) ١٥٠,٩٢ شهراً ومتوسط أعمار تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس) ١٥٢,٠١ شهراً . ومتوسط أعمار تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الرابع) ١٢٦.٧٧ شهراً . وبحساب دلالة الفرق بين متوسطات الأعمار وجد انه غير ذي دلالة احصائية بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة (الصف الخامس) اذ كانت ت ٠,٤٨ على حين كان ذا دلالة احصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس) والمجموعة التجريبية (الصف الرابع) على مستوى ٠١, اذ بلغت ت ٣,٧٤ .

ب — من حيث المستوى التحصيلي للعام ١٩٧٥/٧٤ : كان متوسط التحصيل للمجموعة الضابطة (الصف الخامس) ٣٦,٤٢ درجة ومتوسط التحصيل للمجموعة التجريبية (الصف الخامس) ٣٥,١١ درجة ومتوسط التحصيل للمجموعة التجريبية (الصف الرابع) ٢٨,٧٦ درجة . وبحساب دلالة الفرق بين المتوسطات وجد أنها غير ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة (الصف الخامس) اذ بلغت ت ٠.٣٣ .
على حين انها كانت ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس) والمجموعة التجريبية (الصف الرابع) على مستوى ٠١,. اذ بلغت ت ٢.٩٤ .

جـ — من حيث نسب الذكاء :
كانت نسبة الذكاء للمجموعة الضابطة (الصف الخامس) ٩٧
ونسبة الذكاء للمجموعة التجريبية (الصف الخامس) ١٠٣
ونسبة الذكاء للمجموعة التجريبية (الصف الرابع) ٩١

وبحساب دلالة الفروق وجد أنها غير ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة (الصف الخامس) . حيث بلغت ت ١,٠١ . وأنها ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس) . والمجموعة التجريبية (الصف الرابع) على مستوى ٠١, . اذ بلغت ت ٣,١٧ .

المعاملة الاحصائية :

استخدم (T. Test) (٥) لاختبار فروض البحث على النحو الآتي :

١ — اختبار الدلالة الاحصائية للفرق بين متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس ابتدائي) وتحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة (الصف الخامس ابتدائي) .
٢ — اختبار الدلالة الاحصائية للفرق بين متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس ابتدائي) وتحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الرابع ابتدائي) .
٣ — اختبار الدلالة الاحصائية للفرق بين متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة (الصف الخامس ابتدائي) وتحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الرابع ابتدائي) .

---

(٥) انظر كتاب : د . رمزية الغريب (١٩٧٠) التقويم والقياس النفسي والتربوي القاهرة : مكتبة الانجلوا المصرية .

أ — اختبار الدلالة الاحصائية للفرق بين متوسطي تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس ابتدائي) في الاختبار التحصيلي المؤجل مقارناً بتحصيل تلاميذ المجموعة التابعة (الصف الخامس ابتدائي) في نفس الاختبارين .

ب — اختبار الدلالة الاحصائية للفرق بين متوسطي تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة (الصف الخامس الابتدائي) وتلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الرابع الابتدائي) في نفس الاختبارين .

نتائج البحث

جدول يبين الزمن المستغرق في تدريس موضوعات وحدة « الميكروبات » لمجموعات التجربة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التحصيل الموضوعي

الصف		الخامس الابتدائي		الرابع الابتدائي
المجموعة		تجريبية (ن ١٤٤)	ضابطة (ن ١٥١)	تجريبية (ن ١٤١)
الزمن المستغرق للدراسة والاختبارات		اربع حصص دراسية (١٨٠ دقيقة) ٣٠ ق لكل اختبار	سبع حصص دراسية (٣١٥ دقيقة) ٣٠ ق لكل اختبار	ست حصص دراسية (٢٧٠ دقيقة) ٣٠ ق لكل اختبار
تحصيل قبلي	متوسط التحصيل	١,٠٣ درجة	,٩٧ درجة	,٨٤ درجة
	انحراف معياري	٢,٣٤	٢,٢٥	٢,١,٦
تحصيل بعدي	متوسط التحصيل	٤٣,٥٥ درجة	٣٧,٤٧ درجة	٤١,٦٨ درجة
	انحراف معياري	٤,٨٧	٤,٤٨	٤,٧٣
تحصيل مؤجل بعد شهر واحد	متوسط التحصيل	٤٠,٧٢ درجة	٢٩,٢٤ درجة	٣٩,٤٥ درجة
	انحراف معياري	٤,٥٧	٣,٦٤	٣,١٤

اولاً : الزمن المستغرق في تجربة البحث :

يتبين من الجدول السابق أن المجموعة التجريبية (الصف الخامس الابتدائي) التي درست بالطريقة البرنامجية قد استغرقت أربع حصص دراسية بالاضافة الى ٣٠ دقيقة لاداء الاختبار البعدي وهذا أقل زمن مستغرق بين مجموعات التجربة الثلاث . على حين استغرقت المجموعة التجريبية (الصف الرابع الابتدائي) التي درست أيضاً بالطريقة البرنامجية ست حصص دراسية بالاضافة الى ٣٠ دقيقة لاداء الاختبار نفسه ، وهو زمن يزيد حصتين دراسيتين على زمن المجموعة التجريبية (الصف الخامس الابتدائي) . وقد يرجع ذلك الى أن مستوى القراءة والفهم لديها أقل من مستواه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس الابتدائي) . أما المجموعة الضابطة (الصف الخامس الابتدائي) التي درست بالطريقة التقليدية فقد استغرقت سبع حصص دراسية بالاضافة الى ٣٠ دقيقة لاداء الاختبار البعدي ، وهو زمن يزيد ثلاث حصص

دراسية كاملة على زمن قرينتها المجموعة التجريبية (الصف الخامس الابتدائي) وفي الوقت نفسه تزيد حصة دراسية واحدة على المجموعة التجريبية (الصف الرابع الابتدائي) .

وتدل هذه النتائج على ان الطريقة البرنامجية التي اتبعت مع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي توفر الوقت المستغرق في تدريس مادة علمية واحدة اذا قورنت بالطريقة التقليدية . فضلاً عن انها عندما استخدمت مع تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لم تستغرق وقتاً كثيراً اذا قورنت بالوقت المستغرق مع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عند دراستهم المادة نفسها بالطريقة التقليدية . وفي نفس الوقت زادت حصتين على حصص تلاميذ الصف الخامس الذين درسوا بالطريقة البرنامجية والتي قد تكون فرقاً بينهما في سرعة القراءة ومستواها والقدرة على فهم الشيء المقروء .

ثانياً : التحصيل المعرفي :

١ ـ التحصيل القبلي (أي قبل دراسة موضوعات الوحدة) :

قورنت متوسطات تحصيل تلاميذ العينة (المجموعات الثلاث) تبعاً لاختبار التحصيل القبلي فتبين انها غير ذات دلالات احصائية .

- الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة (الصف الخامس الابتدائي) ٠٦. درجة غير ذي دلالة احصائية اذ أن «ت» ٠,١٧ .
- الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (الصف الخامس) . (والصف الرابع) البالغ ١٩ درجة غير ذي دلالة احصائية اذ أن « ت » ٠,٣٩
- الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (الصف الخامس) والمجموعة التجريبية (الصف الرابع) البالغ ١٣, درجة غير ذي دلالة احصائية اذ ان « ت » ٠,٢٧

٢ ـ التحصيل البعدي (أي بعد دراسة موضوعات الوحدة مباشرة) :

اختبار الفرض الأول :

تبين من مقارنة متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس الابتدائي) بعد دراستهم لموضوعات الوحدة أن :

- متوسط تحصيل المجموعة التجريبية (الصف الخامس) ٤٣,٥٥ درجة / خمسين درجة .
- متوسط تحصيل المجموعة الضابطة (الصف الخامس) ٣٧,٤٧ درجة / خمسين درجة .

كما تبين أن الفرق بين المتوسطين البالغ ٦.٠٨ درجات ذو دلالة احصائية على مستوى ٠١, اذ كان (ت) ٦,٢٩ في صالح المجموعة التجريبية (الصف الخامس الابتدائي) .

أي أن . هناك فرقاً ذا دلالة احصائية بين التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يدرسون بطريقة التعليم المبرمج والتحصيل المعرفي لتلاميذ الصف نفسه الذين يدرسون بالطريقة التقليدية وذلك من جانب طريقة التعليم البرنامجي .

اختبار الفرض الثاني :

تبين من مقارنة متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس الابتدائي) بتحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الرابع الابتدائي) ، أن :

– متوسط تحصيل المجموعة التجريبية (الصف الخامس) ٤٣,٥٥ درجة / خمسين درجة .
– متوسط تحصيل المجموعة التجريبية (الصف الرابع) ٤١٦٨ درجة / خمسين درجة وأن الفرق بين المتوسطين البالغ ١,٨٧ درجة غير ذي دلالة احصائية اذ بلغت « ت » ٠,٧٩ .

ومعنى ذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي والتحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يدرسون بالطريقة البرنامجية .

اختبار الفرض الثالث :

تبين من مقارنه متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة (الصف الخامس) . بتحصيل المجموعة التجريبية (الصف الرابع) . أن :

– متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة (الصف الخامس) ٣٧,٤٧ درجات / خمسين درجة
– متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الرابع) ٤١,٦٨ درجة / خمسين درجة .
أن الفرق بين المتوسطين البالغ ٤,٢١ درجات ذو دلالة احصائية على مستوى ٠١, ، اذ بلغت ت ٤,٣٩ وفي صالح المجموعة التجريبية (الصف الرابع) .

معنى ذلك أن هناك فرقاً ذا دلالة احصائية بين التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين يدرسون بطريقة التعليم البرنامجي والتحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين يدرسون بالطريقة التقليدية وهذا الفرق في جانب تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين يدرسون بالطريقة البرنامجية .

٣ – التحصيل المؤجل (أي بعد دراسة موضوعات الوحدة بشهر واحد) .

اختبار الفصل الرابع :

أ – تبين من مقارنة متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة (الصف الخامس الابتدائي) بتحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس الابتدائي) أن :

– متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة (الصف الخامس) ٢٩.٢٤ درجة / خمسين درجة .

– متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس) ٤٠,٧٢ درجة / خمسين درجة .

وأن الفرق بين المتوسطين ١١,٤٨ درجة ذو دلالة احصائية على مستوى ٠١, حيث « ت » ٤.٢١ في صالح المجموعة التجريبية (الصف الخامس) .

ب – قورن متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة (الصف الخامس ابتدائي) بتحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الرابع الابتدائي) فوجد أن :

– متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة (الصف الخامس) ٢٩,٢٤ درجة / خمسين درجة .

– متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الرابع) ٣٩,٤٥ درجة / خمسين درجة .

وأن الفرق بين المتوسطين ١٠,٢١ درجات ذو دلالة احصائية على مستوى ٠١, حيث أن « ت » ٤.٩١ في صالح المجموعة التجريبية (الصف الرابع الابتدائي) .

ومعنى ذلك :

أن هناك فرقاً ذا دلالة احصائية عند تذكر المعارف المتضمنة في موضوعات البحث بين التلاميذ الذين يدرسون بطريقة التعليم البرنامجي والتلاميذ الذين يدرسون بالطريقة التقليدية وان هذه الفروق في جانب التلاميذ الذين يدرسون بطريقة التعليم البرنامجي .

وعلى ضوء ما سبق عرضه من نتائج يمكن القول :

١ — تدل النتائج الاحصائية على ان تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس الابتدائي) التي درست بالطريقة البرنامجية يفوق تحصيل اقرانهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة — الصف الخامس) وان هذا التفوق تم في زمن أقل .

٢ — أن تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس الابتدائي) يماثل تقريباً تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الرابع) وهما المجموعتان اللتان درستا بالطريقة البرنامجية ، وذلك على الرغم من الفروق الفردية الواضحة والأكيدة احصائياً في الأعمار ونسب الذكاء التي أمكن بواسطة الطريقة البرنامجية مراعاتها عند دراسة تلاميذ هذين الصفين لمادة علمية واحدة مقررة على الصف الأعلى . كذلك لم يغفل البحث أن الفرق الزمني في دراسة هذه المادة الواحدة قد يرجع أساساً الى سرعة القراءة واستيعاب المقروء .

٣ — أن تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الرابع الابتدائي) التي درست بالطريقة البرنامجية يفوق تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة (الصف الخامس) . هذا الى جانب أن الفرق الزمني بواقع حصة دراسية أقل في جانب الطريقة البرنامجية وكذلك الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الأعمار ونسب الذكاء اي ان الطريقة البرنامجية يمكن أن تدرس بها مادة علمية في صف دراسي أقل بطريقة أفضل من الطريقة التقليدية .

٤ — أن تذكر تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس الابتدائي) التي درست بالطريقة البرنامجية يفوق تذكر زملائهم في الصف نفسه الذين درسوا بالطريقة التقليدية بدلالة احصائية أكيدة . كما أن تذكر تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الرابع) التي درست بالطريقة البرنامجية يفوق تذكر تلاميذ المجموعة الضابطة (الصف الخامس) التي درست بالطريقة التقليدية بدلالة احصائية أكيدة .

واذا قورن تذكر تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الرابع) بتذكر تلاميذ المجموعة التجريبية (الصف الخامس) التي درست بالطريقة البرنامجية يتبين عدم وجود أية فروق ذات دلالة احصائية .

وعلى ذلك يمكن القول بأن الطريقة البرنامجية تفضل الطريقة التقليدية في تذكر معارف موضوعات البحث لتلاميذ الصف الدراسي نفسه او لتلاميذ صف دراسي أقل في المرحلة التعليمية نفسها .

وفي ضوء هذه النتائج التي توصل اليها البحث . يمكننا أن نتصور مدى فاعلية الطريقة البرنامجية في التدريس لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، علماً بأن مدرس العلوم الذي قام بالتدريس بالطريقة التقليدية كان

يعلم الهدف من التجربة مسبقاً أي انه من المحتمل أن يكون قد أعطى موضوعات الوحدة اهتماماً خاصاً وعناية كبيرة . وأنه بشهادة ادارة المدرسة على درجة طيبة من الكفاية في تدريس العلوم .

توصيات :

يرى الباحث أن هذه النتائج ذات أهمية في مجال تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية لتحسين طرق التدريس التقليدية الشائعة الآن ومن زمن بعيد في مدارسنا وأن نجاح الطريقة البرنامجية وتفوقها على الطريقة التقليدية يؤديان الى ازالة الفاصل بين الصفوف الدراسية ويفتحان مجالاً جديداً لاحداث كثير من التغيرات المرغوبة في طرق تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية . كما أن استخدام هذه الطريقة البرنامجية في تدريس بعض أجزاء مناهج العلوم يضيف نشاطاً تربوياً هادفاً يثري طرائق التدريس بتلك المرحلة .

كذلك يوصي الباحث بالاهتمام بطريقة التعليم البرنامجي كاحدى طرق التدريس التي يجب أن تستخدم لبناء برامج جديدة في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية الى جانب ادخالها كمقرر تعليمي جديد في مادة طرق التدريس لطلاب دور المعلمين والمعلمات وهم معلمو المستقبل في هذه المرحلة الأساسية .

ودعماً للنتائج السابقة قام الباحث بدراسة اخرى لمعرفة اتجاهات التلاميذ نحو هذا النوع من التعليم . فقد تكون الطريقة أكثر فاعلية في التعليم . بمعنى أن التلاميذ يحصلون في الاختبارات التحصيلية على درجات أعلى من نظرائهم الذين يدرسون بالطريقة المعتادة ، ولكن قد يكون هذا بسبب ضغط واقع عليهم او ربما لا تكون اتجاهاتهم موجبة نحو الطريقة على وجه العموم . مما يؤثر مستقبلاً في استخدامها في تدريس موضوعات أخرى .

وتشمل أهداف هذه الدراسة ما يلي :

١ — التعرف على اتجاهات افراد المجموعة التجريبية نحو التعليم البرنامجي .

٢ — المقارنة بين اتجاهات البنين والبنات نحو التعليم البرنامجي .

٣ — المقارنة بين اتجاهات التلاميذ ذوي الذكاء الأقل من المتوسطة . والتلاميذ ذوي الذكاء فوق المتوسط ، والتلاميذ ذوي الذكاء الممتاز .

وتتلخص الطرق التي اتبعت للقيام بهذه الدراسة فيما يلي :

١ — نقل استفتاء الاتجاهات نحو التعليم البرنامجي (٪) الى اللغة العربية .

٢ — تقنين الاستفتاء .

٣ — تطبيق الاستفتاء على جميع أفراد العينة الذين درسوا بطريقة التعليم البرنامجي .

٤ — تحليل النتائج وتفسيرها .

استفتاء اتجاهات التلاميذ نحو التعليم البرنامجي :

توصيف :

استخدم هنا الاستفتاء للتعرف على الاتجاهات نحو التعليم البرنامجي بعد تعريبه وتعديل اسلوبه بما يتناسب ومستوى تلاميذ العينة . وبعد عرضه على واضعه وثلاثة من الخبراء للوقوف على مدى صلاحيته . بالاضافة الى تجريبه مبدئياً على مجموعة ممثلة لأفراد العينة . وعلى ضوء ما تبين من التجريب المبدئي عدلت بعض الألفاظ وأعيدت صياغة بعض العبارات حتى أصبح الاستفتاء في صورته المعدة للتقنين والاستخدام .

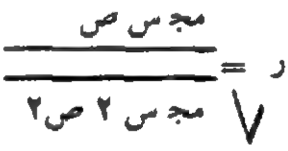
ويتكون الاستفتاء من خمسة وأربعين سؤالاً موزعة على سبع مجموعات كما يلي : —

رقم المجموعة	مضمونهـا	ارقام الأسئلة في كل مجموعة
١	التعليم التقليدي مقابل التعليم البرنامجي	١—٩—١٥—١٦—٢٠—٢٩—٣٨ ٠
٢	وجود او عدم وجود مميزات في التعليم البرنامجي	١٠—١١—١٨—٣٧—٣٩—٤٢—٤٣—٤٤ .
٣	وجود او عدم وجود مميزات في التعليم التقليدي	٣٠ — ٤٠ .
٤	الكتا ب المبرمج وطريقة استخدامه	٢—٤—٥—٦—٧—٨—١٣—١٧—١٩—٣١ .
٥	الاستمتاع والاهتمام الشخصي	٣—١٢—١٤—٣٢—٣٤—٤١—٤٥ .
٦	علاقة التلميذ بمدرس الفصل	٥ —٢٦—٢٧—٢٨ .
٧	المظاهر الاجتماعية	٢١—٢٢—٢٣—٢٤—٣٣—٣٥—٣٦ .

تقنين الاستفتاء * :

أ ـ الثبات :

تم حساب معامل ثبات الاستفتاء بطريقة اعادة تطبيقه بعد مرور خمسة أسابيع على المرة الأولى ، وذلك بتحليل الأسئلة المطلوب الاجابة عنها بـ (نعم — لا) فقط . على أساس اعطاء درجتين لـ (نعم) ، درجة واحدة لـ (لا) ، واستخدمت المعادلة العامة .



حيث ر معامل الثبات

« س الانحراف عن المتوسط في التطبيق الأول

« ص الانحراف عن المتوسط في التطبيق الثاني

وقد تبين عند استخدام هذه المعادلة لحساب معامل الثبات أنه مرتفع نسبياً حيث كانت ر ٠٫٧٩

ب ـ الصدق :

عرض الاستفتاء وهو في صورته المعدة للاستخدام على مؤلفه وعلى مجموعة من الخبراء وتبين ما يأتي :

١ — وحدات المقياس مكونة في اطار مرجعي . أي أنه يقيس مفاهيم ذات دلالة في اطار التعليم البرنامجي .

٢ — المقياس أداة مقبولة من وجهة نظر صدق المحتوى . فقد أكد كل من عرض عليه ملائمة أسئلته لمعرفة الاتجاهات نحو التعليم البرنامجي .

---

* انظر كتاب

El-Abd, H.A. (1973) "*Classroom Uses of Programmed Learning*", In **Educational Psychology and The African Teacher**. Cairo: Dar El-Hana. P. 102

٣ – الصدق الذاتي = √معامل الثبات = √٠,٧٩٧ = ٠,٨٩ وهو معامل حسن . وعلى ضوء هذه النتائج وبعد أن أصبح الاستفتاء مقننا خضع للتجريب في صورته النهائية .

تطبيق الاستفتاء :

أعطي الاستفتاء لتلاميذ وتلميذات العينة التي درست موضوعات البحث بالطريقة البرنامجية والعينة تتألف من ٢٨٥ تلميذاً وتلميذة في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين باحدى مدارس التعليم الابتدائي بمحافظة أسيوط بجمهورية مصر العربية . ومما يجدر بالذكر أن جميع التلاميذ قد أجابوا عن الاستفتاء ما عدا بعض الأسئلة لم يستكمل القليل من التلاميذ الاجابة عنها .

النتائج :

تم تفريغ نتائج التلاميذ والتلميذات وأفراد العينة جميعاً في جداول على أساس حساب النسب المئوية للاجابة بنعم ام لا عن كل سؤال وذلك بالنسبة لكل من التلاميذ والتلميذات على حدة ثم بالنسبة لأفراد العينة جميعاً .

تحليل النتائج وتفسيرها :

عند تحليل نتائج الاستفتاء أخذ في الاعتبار تنسيرها على ضوء ما تحدد مسبقاً من أهداف وذلك على النحو الآتي :

١ – التعليم التقليدي مقابل التعليم البرنامجي :

أعطي جميع الأفراد اجابات تؤكد أفضلية التعليم البرنامجي على التعليم التقليدي . وقد اعتقد أغلبهم أن العمل في الموضوعات المبرمجة يوفر الوقت الذي يضيع أحياناً داخل الفصل . كما ظهر أنهم يفضلون استخدام الكتاب المبرمج في وجود المدرس على استخدامه في غياب المدرس وعلى التعلم في وجود المدرس فقط .

وعند تحليل الأسباب التي دعت الأفراد الذين قالوا أن استخدام الموضوعات المبرمجة يفضل شرح المدرس وكانوا ٦٥٪ من المستفتين تبين أن :

– ١٧٪ من هؤلاء التلاميذ رأوا أن البرنامج ملخص بسيط جيد .
– ٣٩٪ من هؤلاء التلاميذ رأوا أن شرح المدرس ورسمه على السبورة أقل جودة .
– ٤٤٪ من هؤلاء التلاميذ رأوا أن البرنامج يعلم الاعتماد على النفس .

وتبين من تحليل المبررات التي ذكرها الأفراد الذين فضلوا المدرس على استخدام الموضوعات المبرمجة وكانوا ٣٥٪ من التلاميذ المستفتين أن :

– ٢٢٪ منهم قالوا ان فهمهم من شرح المدرس أفضل .
– ٣٧٪ قالوا أن البرنامج يسأل فقط . أما المدرس فيسأل ويجيب .
– ٤١٪ منهم قالوا أن المدرس عندما يرسم أمامهم على السبورة يوضح لهم طريقة الرسم .

وعند تحليل اجابات البنين والبنات كل على حدة عن أسئلة هذه المجموعة لم تتبين فروق يجدر ذكرها .

ويجدر بالذكر أنه قد تبين عند تحليل اجابات الافراد وفقاً لمستويات ذكائهم أن المجموعة ذات مستوى الذكاء فوق المتوسط كانت أكثر تفضيلاً للتعليم البرنامجي من المجموعتين الأخيرتين :

٢ – وجود او عدم وجود مميزات في التعليم البرنامجي :

أعطى أغلب الأفراد انطباعاً حسناً تجاه الطريقة البرنامجية عند دراستهم للموضوعات المبرمجة معتقدين أن التعليم البرنامجي طريقة جيدة للتعليم . ورأوا أن هناك امتيازات خاصة في استعمالهم للموضوعات المبرمجة ، حيث أنها ساعدتهم على الفهم بسرعة وعلمتهم الاعتماد على النفس واستوعبوا معلوماتهم بسرعة لأنهم فكروا فيها بأنفسهم وقد تأكدت هذه الآراء من اجاباتهم التي تؤكد أن التعلم الذاتي عن طريق الموضوعات المبرمجة يساعدهم على استخدام عقولهم بنشاط . وأنه سمح لهم بالتفكير بعناية دون تدخل من المدرس أو الزملاء . الى جانب ما تبين من معرفتهم للمعلومات والحقائق الخاصة بالموضوعات المبرمجة . وعلى الرغم من أن أغلبهم لم يجد عيوباً في استعمال الموضوعات المبرمجة الا أن نسبة قليلة منهم وجدت – احياناً – صعوبة في متابعة الأفكار التي اشتمل عليها البرنامج .

وقد أعطى البنون والبنات انطباعاً حسناً تجاه الطريقة البرنامجية . الا أن انطباع البنات فاق انطباع البنين . كما تبين أن نسبة البنات اللاتي وجدن صعوبة في متابعة الأفكار اقل من نسبة البنين.

كذلك أظهر أفراد كل مستوى من مستويات الذكاء الثلاثة انطباعاً حسناً تجاه الطريقة البرنامجية الا أن أفراد مستوى الذكاء المتوسط وفوق المتوسط فاق مستوى الذكاء الممتاز في كون الطريقة جيدة لتعليمهم ووجدوا مميزات خاصة في تعلمهم باستخدام البرنامج . –

٣ – وجود او عدم وجود مميزات في التعليم التقليدي :

أقر الأفراد بأن هناك مميزات للتعلم بواسطة مدرس الفصل فقالوا أنهم يفضلون الاستماع الى شرح المدرس على مذاكرة الدرس بمفردهم . ويرجع ذلك الى أن مدرس الفصل يساعدهم على حل مشكلاتهم وما يعترضهم من عقبات . كما أنه يقوم بنطق المصطلحات والأسماء العلمية التي قد يخطئون في قراءتها وحدهم .

وتبين أن نسبة الجنسين متساوية من حيث تفضيل الاستماع الى مدرس الفصل في قراءة الدرس وفهمه وحدهم . ولعل هذا كما ورد عن المجموعة العامة راجع الى أن مدرس الفصل يساعدهم على حل مشكلاتهم الى جانب انه يقوم بنطق الأسماء العلمية والمصطلحات التي قد يخطئون فيها بالقراءة بمفردهم دون سماعها .

كما تبين أن نسبة أفراد مستوى الذكاء الأقل من المتوسط وفوق المتوسط أعلى من نسبة أفراد مستوى الذكاء الممتاز في تفضيلهم الاستماع الى مدرس الفصل عندما يشرح الدرس ويرجع ذلك في مساعدته لهم على النطق الصحيح للمصطلحات والأسماء العلمية الجديدة عليهم والتي قد يخطئون في قراءتها بمفردهم .

٤ – الكتاب المبرمج وطريقة استخدامه :

تأكد الاحساس بميول الأفراد الطيبة نحو استخدام الطريقة البرنامجية في التدريس عندما أبدى معظمهم الرغبة في الاستمرار في البرنامج حتى نهايته ورأوا معرفة المزيد عنه . ويرجع أنهم منحوا الفرصة للتعلم بواسطة هذه الطريقة . كما أنهم استوعبوا المادة المقدمة في البرنامج ولم يشعروا بالحاجة الى تدريبات أخرى . وقد أقرت هذه الغالبية تفضيلها العمل في البرنامج في منازلهم وأبدى الكثيرون منهم رغبة في أن تبرمج لهم المواد الآتية على الترتيب (اللغة العربية . الرياضيات . المواد الاجتماعية ، العلوم) .

وقد تبين أن البنين والبنات تساووا في هذا الشعور . وعلى الرغم من أن أفراد الجنسين قد استوعبوا المادة العلمية المقدمة في البرنامج ولم يحتاجوا الى تدريبات أخرى لاستيعابها نجد أغلب البنين يرون أن

الوقت اللازم لدرس مبرمج يجب أن يستغرق ٤٠ دقيقة . ويفضلون الدراسة بالبرنامج داخل الفصل على حين رأى أغلب البنات أن الوقت اللازم يجب أن يكون أكثر من ذلك . وفضلن الدراسة بالبرنامج في منازلهم .

كذلك أبدى معظم البنات مقابل القلة من البنين رغبة في استعمال موضوعات مبرمجة في مواد اخرى كانت نسبتها المئوية تختلف عند البنين والبنات على النحو الآتي :

الجنس/المادة	لغة عربية	علـــوم	مواد اجتماعية	رياضيـــات
بنـــين	٧٪	١١٪	١٥٪	٣٨٪
بنـــات	٣٦٪	١٠٪	٢٢٪	١٨٪

كذلك تبين أن أفراد جميع مستويات الذكاء شعروا بالحاجة الى معرفة المزيد عن هذه الموضوعات وسرهم أن منحوا فرصة التعلم عن طريق الموضوعات المبرمجة وشعروا بأنهم ليسوا في حاجة الى تدريبات أخرى لاستيعاب هذه المادة غير أن أغلب أفراد مستوى الذكاء الممتاز يرون أن الوقت اللازم لدرس مبرمج يجب أن يكون ثلاثين دقيقة ويفضلون الدراسة بالبرنامج في مكتبة المدرسة . على حين أن أغلب أفراد المستويين الآخرين يرون أن الوقت اللازم لدرس مبرمج يجب أن يكون اربعين دقيقة ويفضلون الدراسة بالبرنامج داخل الفصل .

وظهر أن النسب المئوية للمواد التي يرغب كل مستوى في أن تبرمج له هي :

المستوى / المادة	لغة عربية	العلـــوم	المواد الاجتماعية	الرياضيات
أقل من المتوسط	١٦٪	٢٢٪	٢٪	٢٩٪
فوق المتوسط	١٥٪	٢٤٪	١١٪	٢٧٪
ممتاز	٩٪	١٦٪	١٪	٣١٪

٥ – الاستمتاع والاهتمام الشخصي :

لم يشعر معظم الأفراد بضيق عندما كانوا يدرسون الموضوعات المبرمجة . فقد استمتعوا بهذة الدراسة وبهذه الطريقة طوال الوقت . كما أنهم شعرو بأن التعلم عن طريق الكتاب المبرمج اعطاهم الخبرة الجيدة وذلك لأن كلا منهم درس البرنامج تبعاً لسرعته الذاتية المناسبة له . وأستمتع باكتشاف معلومات كل درس وحقائقه .

وقد تبين ذلك أيضاً عند تحليل الاجابات بالنسبة لكل من البنين والبنات على حدة وكذلك بالنسبة لكل مستوى ذكاء من المستويات السابق بيانها .

٦ – علاقة التلميذ بمدرس الفصل :

ظن نصف الأطفال تقريباً بأنهم سيفتقدون مدرس الفصل لو اقتصروا على استخدام الموضوعات المبرمجة . هذا على الرغم من أنهم يرون أن التعلم عن طريق الموضوعات المبرمجة يساعدهم على تقليل متاعبهم مع المدرسين او الزملاء في الفصل . وقد أفصح القليل منهم عن افتقادهم نصيحة مدرسيهم للتغلب على مشكلاتهم الخاصة ومشكلاتهم مع الزملاء .

وعند تحليل اجابات البنين والبنات تبين أن هناك فرقاً واضحاً بينهم من حيث افتقادهم لمدرسي الفصل عند استخدام طريقة التعليم البرنامجي . فمعظم البنات شعرن بافتقادهن لمدرسي الفصل . كما أظهر الأسف لاستخدام الموضوعات المبرمجة بدون المدرس . ولو أن كلا من الجنسين قال بأن التعلم بالطريقة البرنامجية يساعد على تقليل المتاعب مع المدرس والزملاء . وان كانوا سيفتقدون نصيحة مدرسيهم في مساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم مع التلاميذ الاخرين .

والجدير بالذكر أن أفراد مستويات الذكاء الثلاثة اقر بأنهم سيفتقدون مدرسي فصولهم لو ركزوا على استخدام الموضوعات المبرمجة بدونهم . كما أفصح أفراد مستوى الذكاء الأقل من المتوسط والذكاء فوق المتوسط بأن التعلم عن طريق الموضوعات المبرمجة يساعدهم على تقليل متاعبهم . كما أفصحوا عن افتقادهم لنصيحة مدرسيهم في التغلب على مشكلاتهم .

٧ ـ المظاهر الاجتماعية :

تبين أن أغلب الأفراد لا يشعرون بوحشه نحو زملائهم في الفصل عندما ينكبون على دراسة الموضوعات المبرمجة فرادى . وقد أكد جميع الأفراد حبهم للعمل بأنفسهم في البرامج دون مقاطعة أحد من زملائهم كما تبين من اجابات معظم التلاميذ تفضيلهم الاستمرار في دراسة البرنامج على اللحاق بأصدقائهم خارج الفصل . وعبروا عن رضاهم عن غياب المنافسة بين تلاميذ الفصل عند الدراسة باستخدام الطريقة البرنامجية وذكروا ان الدراسة دون مساعدة خارجية أعطتهم الثقة بأنفسهم .

وتبين ان معظم البنات في مقابل نصف البنين أظهرن رضاءهن بأنهن غير مضطرات لمنافسة زملائهن في الفصل عند استخدام الموضوعات المبرمجة .

ويجدر بالذكر أن تلاميذ مستوى الذكاء الممتاز أظهروا استياءهم لانعدام المنافسة بين تلاميذ الفصل عند استخدام التعليم البرنامجي كأسلوب للدراسة .

ونود أن ننبه الى أنه بعد الانتهاء من تطبيق الاستفتاء اجرى الباحث مقابلات شخصية مع خمس وأربعين تلميذاً وتلميذة (كل على حدة) لاستطلاع آرائهم في عبارات الاستفتاء .

والخلاصة أن التلاميذ في هذه الدراسة وجدوا متعة في استخدام هذه الطريقة وأنها كانت أسلوباً جديداً لتعليمهم وتعويدهم الاعتماد على النفس في القراءة والفهم والاستيعاب ، كما أنها حفزت هممهم وجذبت انتباههم طوال فترة العمل في البرنامج . يضاف الى ذلك أن الكتاب المبرمج يمكن أن يكون بديلاً للمدرس لا يحل محله ـ في أثناء غيابه في بعض الدروس أو لبعض الظروف . هذا الى جانب أن التعليم البرنامجي طريقة مفيدة للتلاميذ ولغيرهم ممن فاتهم قطار التعلم النظامي . كما أنه يفيد الكثيرين في قضاء أوقات الفراغ دون مساعدة من الآخرين او لتنمية هواياتهم في منازلهم او في النوادي المختلفة . وقد أظهرت هذه الطريقة انها سمحت للتلاميذ بالتفكير الحر بدلاً من تلقي المعلومات والحقائق من جانب المدرس وبذلك تكون الطريقة البرنامجية قد أكدت التفاعل المستمر النشط المطلوب في العملية التعليمية .

المراجـــــع :-

أولا : المراجع العربية :

١) ابراهيم بسيوني عميرة وفتحي الديب (١٩٧٥) **تدريس العلوم والتربية العلمية** . القاهرة، دار المعارف بمصر .

٢) حلقة تدريس العلوم (١٩٧٢) «توصيات حلقة تحسين تدريس العلوم في الشرق الأوسط» **صحيفة التربية** ، (القاهرة) ، مارس ١٩٧٢ .

٣) عبد الله فكري العريان (١٩٧٤) «التعليم البرنامجي – تجربة لمحو الأمية» . **صحيفة المكتبة** ، (القاهرة) . أكتوبر ١٩٧٤ .

٤) محمد عزت عبد الموجود (١٩٧٥) «الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية» . **صحيفة التربية**. (القاهرة) فبراير ١٩٧٥ .

٥) محمد رضا البغدادي (١٩٧٦) «مقارنة مدى فاعلية عدة طرق لتدريس وحدة الوراثة لطلاب دور المعلمين والمعلمات» رسالة دكتوراه . جامعة أسيوط جمهورية مصر العربية .

٦) يوسف صلاح الدين قطب (١٩٧٢) «حلقة تدريس العلوم في الدول العربية» . **صحيفة التربية** (القاهرة) . يناير ١٩٧٢ .

ثانياً : المراجع الأجنبيـــة :

7. Bloom, B'S. (1963) **Taxonomy of Educational Objectives.** Handbook 1: "Cognitive Domain. New York: David McKay Company. Inc.

8. Ebel, R.L. (1969) **Encyclopedia of Educational Research.** Lonfon: The Mcamillan Company.

9. El-Abd. H.A. (1973) "Classroom Uses of Programmed Learning", In **Educational Psychology and the African Teacher.** Cairo: Dar El-Hana. P. 102.

10. Howatt, A.P. (1969) **Programmed Learning and the Language Teacher,** London and Harlow: Longmans, Green and Co. Ltd.

11. Leedham, J., and Derick, U. (1971) **Programmed Learning in the Schools.,** Second edition. London: Lphgman Group Ltd.

12. Roebuck, M. (ed) "A Definite Conclusion in a Comparision between Conventional and Programmed Instruction" **Programmed Learning and Educational Technology,** January. 7.

13. Thomas, I. Davis, et al. (1963) **Programmed Learning in Perspective; A Guide to Programmed Writing.** United Kingdom: Lamson Technical Ltd.

النظرية التحويلية واللغة العربية

للدكتور محمد علي الخولي

خـلاصة :

يهدف هذا البحث الى التعريف بالنظرية اللغوية التحويلية وضرب أمثلة لتطبيقها على اللغة العربية . والنظرية التحويلية ترتكز على مفهوم رئيسي هو أن لكل جملة في اللغة تركيباً باطنياً وتركيباً ظاهرياً وأن هناك قوانين تنظم العلاقات بين التراكيب الباطنية والتراكيب الظاهرية للغة وتسمى هذه القوانين قوانين تحويلية .

ووفقاً للنظرية التحويلية . هناك أربعة مستويات للقوانين . المستوى الأول يتعلق بالتراكيب الأساسية للغة وهي التراكيب التي تقرر المعنى الأساسي للجمل ، والقوانين التي تحدد التراكيب الاساسية في هذا المستوى (قوانين أساسية) . والمستوى الثاني يتعلق بالمفردات اللغوية التي يمكنها أن تحل محل عناصر التركيب الاساسي . وفي هذا المستوى يتم تحليل المفردات ووصفها واعطاؤها خصائصها المهمة كالتذكير والتأنيث وسواهما . والقوانين المستعملة في هذا المستوى تسمى (قوانين مفردية) . والمستوى الثالث يتعلق بطرق تحويل التراكيب الأساسية أو الباطنية الى تراكيب ظاهرية . والقوانين التي تنظم طرق التحويل تسمى (قوانين تحويلية) . والمستوى الرابع يتعلق باعطاء التراكيب الظاهرية شكلها النهائي الصوتي أو الكتابي عن طريق قوانين تسمى (قوانين مورفيمية صوتية) .

ومن مزايا النظرية التحويلية وقواعدها أنها تتبع منهجاً ثابتاً في الوصف والتحليل . كما أنها تنظر الى اللغة نظرة أقرب الى طبيعة اللغة حيث أن هذه النظرية تربط جمل اللغة الواحدة بسواها كما أننا بهذه النظرية نستطيع أن نقارب بين اللغات بطريقة فعالة من حيث المستوى الباطني والمستوى الظاهري . يضاف الى ذلك أن هذه النظرية تضع لنفسها معايير للتقويم الذاتي للحكم على كفاية قواعد معينة . والمفاضلة بينها وبين سواها من القواعد في اللغة الواحدة . وعلى رغم هذه المزايا لا يمكن القول بأن القواعد التحويلية تستطيع أن تحل محل القواعد التقليدية لأن كلا منهما تكمل الأخرى ولأن لكل منهما مزاياها الخاصة .

والقواعد التحويلية للغة العربية يمكن ادخالها على نطاق واسع للطلاب المختصين باللغة العربية في المرحلة الجامعية من زواياها النظرية والتطبيقية . كما أنه من الممكن تنوير هؤلاء المختصين بالوسائل والأساليب التي يستطيعون اتباعها للاستفادة من القواعد التحويلية في المراحل المتقدمة في التعليم العام . ومن الممكن أيضاً الاستفادة من القواعد التحويلية في المرحلة الثانوية بشرط أن يتم ذلك على جرعات مناسبة كماً ونوعاً .

مقـدمة :

يهدف هذا البحث الى تعريف القارىء بنظرية حديثة في اللغة هي « النظرية التحويلية » وذلك من حيث قوانينها ومعايير تقويمها ومزاياها . وفي هذا التعريف يقدم البحث بعض الأمثلة المبسطة لتطبيقات هذه النظرية على اللغة العربية . كما يقدم أمثلة لكيفية استخدام القواعد التحويلية في بعض الأغراض التعليمية الأخرى .

مريف بالنظرية التحويلية :

في كتب علم اللغة جدل طويل حول تعريف النظرية اللغوية التحويلية . غير أننا ، من أجل التبسيط الاختصار ، نستطيع أن نتبنى وجهة النظر القائلة بأن أية قواعد تعطى كل جملة صحيحة في اللغة ـ ية لغة ـ « تركيباً باطنياً » « وتركيباً ظاهرياً » وتربط بين التركيبين بنظام خاص هي (قواعد تحويلية) . هذا يتضمن أن أية نظرية وراء مثل هذه القواعد هي (نظرية تحويلية) .

والمقصود بالتركيب الباطني للجملة (deep structure) هو ذلك التركيب الذي اشتقت منه لجملة أساساً . أما التركيب الظاهري (surface structure) فالمقصود به ذلك التركيب الذي تبدو بيه الجملة بصورتها الحالية . وأما العلاقة بين التركيب الباطني والتركيب الظاهري فتسمى تحويلاً (transformation) لأنها تحول التركيب الباطني لجملة ما الى تركيب ظاهري جديد . وينظم هذه العلاقة ا يعرف بالقانون التحويلي (transformational rule) .

ويمكن تشبيه العلاقة بين التركيب الباطني والتركيب الظاهري بالعلاقة بين مدخول التفاعل الكيماوي منتوجه . فالتركيب الباطني في اللغة يشبه مدخول التفاعل الكيمياوي (input) أي أنه يشبه المواد لداخلة في التفاعل الكيماوي . والتركيب الظاهري في اللغة يشبه منتوج التفاعل الكيماوي (output) ي أنه يشبه المواد الناتجة عن التفاعل الكيماوي . كذلك يمكن تشبيه القانون التحويلي الذي ينظم العلاقة بن هذين التركيبين اللغويين بالمعادلة التي تعبر عن هذا التفاعل فهي تعبر عن المواد الداخلة فيه والمواد ناتجة منه وشروط التفاعل بينها ان كان له شروط . ويمكن اختصار التعبير عن هذه العلاقة على النحو لتالي :

قانون تحويلي

تركيب باطني ⟵ تركيب ظاهري .

محة تاريخيـــة :

كان أول من كتب عن النظرية التحويلية اللغوي الامريكي نوم شومسكي (Noam Chomsky) عام ١٩٥٧م حين وضع أسسها وطبقها على اللغة الانجليزية . ووجهت الى نظريته انتقادات عديدة شأنها ي ذلك شأن معظم المستحدث من النظريات . ولكنها لاقت أيضاً قبولاً لدى العديد من اللغويين . وقد خذ هؤلاء المتقبلون للنظرية التحويلية الشومسكية يطبقونها على اللغة الانجليزية كل بطريقته الخاصة . من أمثال هؤلاء العلماء الامريكيين امون باخ (Emmon Bach) ، هـ . ا . كليسون (H.A. Gleason) ، ا . جيكوبس (R.A. Jacobs) ، اوين توماس (Owen Thomas) ، بول روبرتس (Paul Roberts) شارلز جـ فلمور (Charles J. Fillmore) .

ولقد أتفق هؤلاء اللغويون الذين تقبلوا النظرية التحويلية على الاعتراف بأنها تمتاز على النظرية اللغوية التقليدية . غير أنهم اختلفوا في كيفية تطبيقها على لغتهم الانجليزية ويرجع السبب الرئيسي في ذلك إلى ختلافهم فيما يعتبر باطنياً وما يعتبر سطحياً أو ظاهرياً من هذه التراكيب . وبعبارة أخرى : أي هذه لتراكيب اللغوية أصيل وأيها مشتق ؟ .

أما عن تطبيق النظرية التحويلية على اللغات الأخرى وبالأخص اللغة العربية فقد كان موضع محاول بعض الباحثين . ومن بينهم الكاتب . وسنكتفي بضرب بعض الأمثلة التي تعطي فكرة مبدئية عن تطبيق هذه النظرية على اللغة العربية لأن المجال هنا لا يتسع لتقديم توضيح شامل لهذا التطبيق . ولعله من المفيد ان تسبق ذلك كلمة عن القوانين التي تتضمنها القواعد التحويلية من حيث انماطها وتتابعها .

أنماط القوانـــين :

تتضمن القواعد التحويلية (transformatonal grammar) أربعة أنماط من القوانين نعرضها بايجاز أولاً ثم نتبع ذلك مزيداً من التوضيح لكل نمط منها . وهذه الأنماط هي :

١ – القوانين الاساسية (base rules) : وهي قوانين تجريدية ذات صبغة شمولية .

٢ – القوانين المفردية (lexical rules) : وهي القوانين التي تصف مفردات اللغة من حيث معناها وخصائصها النحوية التي تؤثر في تطبيق القوانين الأساسية وغيرها .

٣ – القوانين التحويلية (transformational rules) : وهي القوانين التي يتم بها تحويل التراكيب الباطنية الى تراكيب ظاهرية .

٤ – القوانين المورفيمية الصوتية (morphophomemic rules) (١) : وهي القوانين التي تضع الكلمات الواردة في التراكيب الظاهري في صيغتها النهائية صوتية كانت أو كتابية .

تتابع القوانـــين :

من الجدير بالذكر أنه لتوليد جملة ما يتم تطبيق الأنماط الاربعة السالفة للقوانين بصورة تسلسلية متدرجة . اذ يتم أولاً تطبيق القوانين الأساسية لاختيار التركيب الباطني المراد استعماله . ويتم ثانياً تطبيق القوانين المفردية أي اختيار الكلمات القادرة على أن تحل محل عناصر التركيب الباطني العامة . ويتم ثالثاً تطبيق القوانين التحويلية لتحويل التركيب الباطني الى آخر ظاهري . ويتم اخيراً تطبيق القوانين المورفيمية التي تعطى كلمات الجملة شكلها النهائي .

ولتوضيح هذا التدرج نورد المثال التالي :

١ – لنفترض اننا اخترنا ، بعد تطبيق القوانين الاساسية . ان يحتوي التركيب الباطني لجملة ، على عناصر محددة هي فعل وفاعل وأداة (اي الاداة التي تم بها الفعل) .

٢ – وعلى ضوء ذلك . وبعد تطبيق القوانين المفردية ، اخترنا ان تكون الجملة : كتبت – البنت – بالقلم .

٣ – وبتطبيق احد القوانين التحويلية ، اخترنا ان نحول الجملة الى : بالقلم +كتبت + البنت

(٤) وأخيراً يأتي دور القوانين المورفيمية لتنظم العلاقة القائمة بين كلمات الجملة الواحدة من حيث تأثيراتها الصوتية المتبادلة . فعلى سبيل المثال نجد في الجملة السابقة ان (كتبت) تنتهي بصوت ساكن

(١) المورفيم هو أصغر وحدة لغوية ذات معنى . مثلا كلمة (الوالدان) تتكون من ثلاث مورفيمات هي ال التعريف + والد + ان الدالة على التثنية .

هو صوت التاء وأن (البنت) تبدأ بصوت ساكن هو صوت اللام فيكون القانون المورفيمي الصوتي المناسب هنا على النحو التالي .

صوت ساكن في نهاية كلمة + صوت ساكن في بداية كلمة تالية ←—— صوت حرف مكسور في نهاية الكلمة + صوت حرف ساكن في بداية الكلمة . وينطبق هذا القانون بطبيعة الحال على ملايين الحالات المشابهة .

ونتناول فيما يلي كل نمط من القوانين بشيء من الايضاح :

القوانين الأساسيـــة :ـ

اختلف علماء اللغة في طبيعة القوانين الأساسية وعددها عندما كانوا يتناولون بالبحث لغة واحدة مثل اللغة الانجليزية . وفي الواقع . لا بد من وجود معيار يتخذ اساساً للمفاضلة بين فرضية وأخرى . والمعيار هنا هو اقتراب القوانين الأساسية الى صفة العالمية (**universality**) التي تعني انطباق القوانين على اللغات عامة دون اقتصارها على لغة واحدة . فكلما اقتربت القوانين الأساسية في صفة العالمية . ازداد اقترابها من العلم لان العالمية هي أول خصائص العلم .

ولقد استطاع اللغوي الأمريكي شارلز فلمور (Charles Fillmore) أن يضع قوانين أساسية تتمتع بقدر عال من العالمية . اذ جعلها تحتوي على فعل وفاعل قام بالفعل وأداة تم بها الفعل . وشخص وقع عليه الفعل . وكلمات للاستفهام . وأخرى للنفي . وحروف للجر ولا شك أن هذه العناصر تصلح ان تكون عناصر عالمية لأنها تتوفر في معظم اللغات .

ومن الممكن دعم فكرة عالمية القوانين الأساسية بالبراهين التالية :

(١) طبيعة اللغة : ان اللغة . أية لغة . هي تعبير عن معان وأفكار وعواطف . هذه المعاني والأفكار والعواطف مشتركة بين بني الانسان على اختلاف لغاتهم . وهذا يعني أنه من الممكن البحث عن عناصر مشتركة بين لغات العالم . وهذه العناصر المشتركة هي ما يسعى بعض العلماء الى صياغتها في قوانين أساسية عالمية .

(٢) الترجمة : من المعروف انه من الممكن ترجمة أية لغة أخرى . وهذا بالطبع يدل على أن هناك وجوه تشابه بين اللغات . وهذه الوجوه هي ما يحاول العلماء البحث عنها والاهتداء اليها ووضع الفرضيات المختلفة لها .

نموذج من القوانين الأساسية :ـ

ومن بين الفرضيات العديدة . نجد أن فرضية فلمور بعد تعديلها تصبح من أنسب الفرضيات التي تلائم اللغة العربية . وهذه الفرضية تشمل خمسة قوانين هي :

(١) الجملة ←———— (موثرات) + فعل مساعد + جوهر

(٢) المؤثرات { الروابط الخارجية
ظروف الزمان
أدوات الأستفهام
أدوات النفي }

(٣) الجوهر ←——— فعل + (محور) + (مفعول مباشر) + (مفعول غير مباشر) + (مكان) + (اداة) + (فاعل) .

(٤) { محور
مفعول مباشر
مفعول غير مباشر
مكان
اداة
فاعل } ←——— عبارة اسمية

(٥) العبارات الاسمية ←——— حرف جر + (معرّف) + اسم + (جملة) .

ولتوضيح هذه القوانين الخمسة ، لا بد من ذكر الملاحظات الآتية :

١ — كل قانون منها له مدخول في الطرف الأيمن ومنتوج في الطرف الأيسر .

٢ — كل مدخول (في الطرف الأيمن) في أي من القوانين هو منتوج أو جزء من منتوج قانون سابق باستثناء مدخول القانون الأول حيث أنه لم يسبق بقانون آخر .

٣ — القوسان ( ) يدلان على امكانية اختيار العنصر الموجود داخلهما . كما هي الحال في القانون الخامس .

٤ — القوسان { } تدلان على أن القانون ينطبق على كل عنصر داخل القوسين على حدة . كما هي الحال في القانون الثاني والقانون الرابع .

٥ — في القانون الأول . يقصد بـ (المؤثرات) أدوات النفي والاستفهام وسواها مما هو مفسر في القانون الثاني . أما (الفعل المساعد) فهو عنصر زمان حدوث الفعل (الماضي . الحاضر . المستقبل . الامر) ويجري التعبير عنه أحياناً بـ (كان) ، يكون ، سوف) أو بواسطة الاندماج بالفعل ذاته مثل (كتب ، يكتب ، اكتب) . اما (الجوهر) فهو الفعل وتوابعه من فاعل ومفعول وسواهما مما هو مبين في القانون الثالث .

٦ — في القانون الثاني . يقصد بـ (الروابط الخارجية) الكلمات أو التعبيرات التي ليست في صلب تركيب الجملة من الناحية النحوية مثل : لذلك . وهكذا . ونتيجة لذلك وسواها من الكلمات او العبارات التي تربط الجملة بما سبقها من الناحية المنطقية .

وتشمل المؤثرات هذه الروابط وأدوات النفي والاستفهام وظروف الزمان . وهذه العناصر اختيارية أي أن وجودها في الجملة ليس واجباً . وهذه الاختيارية بينها القوسان ( ) الموضوعان حول كلمة (المؤثرات) في القانون الاول .

- في القانون الثالث ، يشمل الجوهر الفعل وتوابعه المذكورة . والفعل واجب الوجود في كل تركيب باطني ولهذا لم يوضع داخل الاقواس الدالة على الاختيار . اما (المحور) فهو كل ما ليس مكاناً ولا أداة ولا فاعلاً ولا مفعولاً مثل كلمة (الكتاب) في الجملة « الكتاب على المنضدة » . فالكتاب هنا ليس واحداً من العناصر التي ذكرناها بل هو محور للحديث . ويقصد بـ (الفاعل) في القانون الثالث الفاعل الحقيقي للفعل ولهذا وضع بين قوسي الاختيار لأنه ربما يكون موجوداً في الجملة وربما لا يكون مثل (فتح المفتاح الخزانة) . فالمفتاح هنا ليس هو الفاعل الحقيقي بل هو الاداة .

ولتوضيح بقية العناصر في القانون الثالث . نعطي المثال الشامل التالي : « أعطاني سمير الكتاب بيده في البيت » . (الياء في (أعطاني) هي المفعول به غير المباشر . (الكتاب) هو المفعول به المباشر . (سمير) هو الفاعل الحقيقي . (بيده) هي الاداة التي استخدمت لاتمام الفعل . (في البيت) تبين المكان الذي حدث فيه الفعل .

- في القانون الرابع ، نجد أن كلا من المحور والمفعول به المباشر . والمفعول به غير المباشر ، والمكان ، والاداة . والفاعل هو في الواقع عبارة اسمية وليس اسماً فقط . ويتضح سبب ذلك في القانون الخامس .

- في القانون الخامس تحتوي العبارة الاسمية اجبارياً على حرف جر وعلى اسم وتحتوي اختيارياً على معرّف (بكسر الراء) وعلى جملة . ولذلك ، وضع كل من المعرف والجملة داخل قوسين يدلان على الاختيار .

وقد يتساءل المرء عن مغزى كون حرف الجر حتمي الوجود في التركيب الباطني او التركيب الأساسي . وللاجابة المبدئية عن ذلك السؤال نذكر ما يلي :

) كثيراً ما يظهر حرف الجر قبل (الاداة) فنقول : كتب بالقلم وقطع بالسيف وفتح بالمفتاح.

) كثيراً ما يظهر حرف الجر قبل (المكان) فنقول : كتب على المنضدة والتقينا في الطريق .

) أحياناً يظهر حرف الجر قبل ما كان (مفعولا به مباشراً) مثل : كانت مراجعته للدرس مفيدة . (الدرس) هنا كانت مفعولا به مباشراً في الجملة (راجع الدرس) .

) أحياناً يظهر حرف الجر قبل ما كان (مفعولا به غير مباشر) مثل : اعطاؤك المال للمحتاج صدقة . (المحتاج) هنا كانت مفعولا به غير مباشر في الجملة (أعطى أخي المحتاج المال) .

) أحياناً يظهر حرف الجر قبل ما كان (فاعلا حقيقياً) . مثل (عوقب الولد من المعلم) . (المعلم) هنا كانت فاعلا حقيقياً في الجملة (عاقب المعلم الولد) .

كل هذا يدل على ان حرف الجر يلازم الاسم في التركيب الباطني ، ثم تأتي القوانين التحويلية حذفه أحياناً وتبقيه أحياناً .

أما (المعرّف) الذي يسبق الاسم ، كما يدل القانون الخامس ، فان وجوده اختياري وهو يشمل (ال)

التعريف أو أية اضافات تجعل الاسم معرفة مثل الضمائر المضاف اليها وهي تأتي تالية للاسم . ولذا وجب وضع قانون تحويلي لها ينقلها من موضعها قبل الاسم الى موضع بعده .

القوانين المفـــردية :

هذه القوانين تصنف مفردات اللغة حسب العناصر الواردة في القوانين الاساسية الى اسم وفعل وحرف وأداة استفهام وأداة نفي . . . . الخ . ثم تضع لكل كلمة من حيث خصائصها اللازمة لتطبيق القوانين اللاحقة واللازمة لمواءمة الكلمات بعضها لبعض داخل الجملة الواحدة .

ولتوضيح ذلك نورد المثالين الاتيين :

(أ) كلمة (طبيب) توصف كما يلي (١) : + اسم — . ضمير . + حي . + انساني . + عام ، + محسوس ، + معدود ، + مفرد . — معرفة + مذكر . + معرب ، + منفصل . . . . الخ .

وكل صفة من هذه الصفات لها أهميتها . وعلى سبيل المثال ، الصفتان (حي) و (انساني) صفتان مهمتان لأن هناك أفعالاً لا تستعمل الا مع اسماء لمدلولات حية أو انسية مثل (شرب وتنفس وكتب) . الصفة (معدود) صفة مهمة لأن الاسم غير المعدود (مثل الماء) لا يتبع بصفة عددية . وهكذا الحال بالنسبة لكل الصفات فهي مهمة بطريقة أو بأخرى .

(ب) كلمة (نام) يمكن أن نصفها كما يلي : + فعل . + عمل (أي انها قابلة لأن يجيء منها فعل أمر قابل للتنفيذ) ، — متعد (أي لا تأخذ مفعولاً به) ، — أداة (اي فعل لا يحتاج الى أداة لاتمامه) ، + فاعل حي (أي فعل يحتاج الى فاعل حي اذ لا يصح عادة ان نقول نام الكتاب) .

القوانين التحويليـــة :—

بعد اختيار عناصر الجملة عن طريق تطبيق القوانين الاساسية الخمسة (وهي بالطبع تسمح لنا بحرية اختيار العناصر بحكم طبيعة صياغتها) ، وبعد اختيار المفردات المناسبة لتحل محل العناصر . نحصل على التركيب الباطني . ولكن هذا التركيب يحتاج الى تحويل او تحويلات ليصبح تركيباً ظاهرياً . ويتم هذا التحويل بأجراء واحدة أو أكثر من العمليات التالية التي سنوضحها بالتعبير الرمزي وبالأمثلة :

١ — عملية الحذف : ا + ب <<—— ا + . . . (٢) . هنا تم حذف العنصر الثاني ب . مثال :

الكتاب + موجود + على المنضدة .

الكتاب + . . . + على المنضدة .

والتعبير الرمزي الدقيق عن هذا المثال هو :

ا + ب + س

<====== ا + . . . + س

---

(١) اشارة + تعني وجود الصفة . واشارة — تعني عدم وجودها .

(٢) يستعمل السهم المزدوج <<====== في القوانين التحويلية والسهم المفرد <====== في القوانين الأساسية والموفيمية .

٢ ـ عملية التبادل : ا + ب ========> ب + ا . هنا أخذ كل عنصر مكان العنصر الآخر اي تبادلا المواضع . مثال :

كتب + الولد + رسالة .

========> كتب + رسالة + الولد .

والتعبير الرمزي الدقيق عن هذا المثال هو :

س + ا + ب .

========> س + ب + ا .

٣ ـ عملية التقديم : ا + ب + ج + ========> ح + ا + ب .

هنا وضع العنصر ح في المقدمة مثال :

انتصر + خالد + في المعركة .

========> خالد + انتصر + في المعركة .

٤ ـ عملية النسخ : ا + ب ========> ب + ا + ب . هنا تم نسخ (أي تكرار) ب في أول الجملة ووضع بدلاً من ب الأولى تعويض عنها هو (بَ) . وهذه العملية في الواقع عملية مزدوجة فهي تقديم وتعويض معاً . مثال :

نام + الولدان .

========> الولدان + نام + ا (اي الولدان ناما) .

٥ ـ عملية التعويض : ا ========> ب . هنا تحل كلمة محل أخرى .

مثال :

جرح + الولد + الولد (اذا كان الولد الثاني هو ذات الولد الأول)

========> جرح + الولد + نفسه .

والتعبير الرمزي الدقيق لهذا المثال هو :

س + ص + ا .

========> س + ص + ب .

والقوانين التحويلية نوعان :

١) القانون الاختياري (optional rule) : وهو القانون الذي يكون تطبيقه جوازاً مثل :

ا . تقديم الاداة على الفاعل :

كتب + الولد + بالقلم ========> بالقلم + كتب + الولد .

ب. تحويل المبنى للمعلوم الى مبنى للمجهول :

كافأ + المعلم + التلميذ ========> كوفيء + التلميذ .

حـ . نسخ الاسم واحلال الضمير محلة :

لعب + الولدان ===========> الولدان + لعبا .

من هنا يتضح أنه اذا احتوت القواعد التحويلية مثل هذه القوانين فان هذه القوانين تكون بالطبع قوانين اختيارية . وهذا يعني ان الجملة تبقى صحيحة سواء أتم تطبيق هذه القوانين أم لم يتم . وفي الواقع نجد ان القوانين الاختيارية هي التي تتيح لنا التنويع في أسلوب كلامنا أو كتابتنا . فالمتكلم أو الكاتب له الخيار في أن يقول او يكتب أي صيغة مما يدل على سبيل المثال :

جاهد الكاتب بالقلم ، بالقلم جاهد الكاتب . الكاتب جاهد بالقلم ، جاهد بالقلم الكاتب .

٢) القانون الاجباري (obligatory rule) : وهو القانون الذي يجب تطبيقه على التركيب ليصبح جملة صحيحة . والأمثلة على ذلك عديدة نورد منها :

١ ـ حذف حرف جر الفاعل .

فعل مبني للمعلوم + حرف جر + الفاعل ===========> فعل مبني للمعلوم + ... + الفاعل .

مرة اخرى . قد يتساءل المرء : من أين جاء حرف الجر ؟

وللاجابة عن هذا التساؤل نذكر أن مدخول القانون التحويلي (اي الجانب الأيمن من السهم) هو في الغالب منتوج القوانين الاساسية . والقانون الاساسي الخامس يفترض وجود حرف جر قبل كل اسم ، ولقد بيّنا في تعليقنا على القوانين الاساسية أن كثيراً من الاسماء تظهر حتى في التراكيب الظاهرية مسبوقة بحرف جر . كما أن حروف الجر تبين علاقة الفعل بالاسم فاذا كان الاسم أداة سبقته الباء) لتدل على أنه أداة . واذا كان الاسم مكاناً لحدوث الفعل سبقه حرف جر يدل على المكانية مثل (على ، في) .

واذا كان الاسم مفعولاً مباشراً او غير مباشر . سبقته (اللام) في التركيب الباطني والتي تظهر عند تحويل الفعل لمصدر مثل (تأليفه لكتابه استغرق وقتاً طويلاً) . واذا كان الاسم فاعلاً . سبقته (من) لتدل على الفاعلية . والدليل على وجود (من) في التركيب الباطني هو ظهورها في التركيب الظاهري عند التحويل من المبني للمعلوم الى المبني للمجهول مثل (أكرم الولد من أبيه) .

ب ـ تبادل المحور والمكان :

محور نكرة + مكان ===========> مكان + محور نكرة .

مثال : رجل + في البيت ===========> في البيت + رجل .

وبالطبع لا يقصد بالقانون الاجباري أن يطبق على كل جملة أو تركيب في اللغة ولكن يقصد به أن يطبق اجبارياً على كل تركيب مماثل لمدخول القانون التحويلي الاجباري . فقانون تبادل المحور والمكان مثلاً قانون اجباري يعني انه اذا كان لدينا محور نكرة متبوع بمكان ففي هذه الحالة وحدها يكون القانون اجبارياً .

القوانين المورفيمية الصوتية :

هذه القوانين يبدأ عملها حيث ينتهي عمل القوانين التحويلية فهي تتناول منتوج القوانين التحويلية حيثما يلزم ذلك لتعطيه الشكل النهائي المستعمل في الكلام او الكتابة . وعلى سبيل المثال :

(١) الْ التعريف + ق ⟵ الْ + ق – .

هنا تشير (ق –) الى وجود كلمة أولها قاف . مثل

الـ + قمر ⟵ الـ + قمر . وهنا لم يحدث تغيير صوتي .

(٢) الْ التعريف + ش – ⟵ ا شْ + ش – .

مثال : ال + شمس ⟵ اش + شمس .

ومن الممكن ادماج عدة قوانين متماثلة في قانون واحد لاعطائه القوة والشمول على النحو التالي :

(١) ال + حرف قمري – ⟵ ال + الحرف –

وهذا يعني ان ال التعريف اذا تبعتها كلمة أولها حرف قمري . تبقى كل الحروف على حالها دون تغيير . وبالطبع يتطلب هذا القانون سرد جميع الحروف القمرية .

(٢) الْ + حرف شمسي – ⟵ ا . الحرف + الحرف – .

وهذا يعني أن (ال التعريف) اذا تبعتها كلمة أولها حرف شمسي فان (اللام) تتحول الى حرف مماثل للحرف الشمسي . ويتطلب هذا القانون كذلك سرد جميع الحروف الشمسية اما في صلبه واما اثناء شرحه .

تطبيق القواعد التحويليـــة :

من الممكن ان ندخل القواعد التحويلية على نطاق واسع في المرحلة الجامعية للطلاب المتخصصين في دراسة اللغة العربية . كما أنه من الممكن ادخالها في المرحلة الثانوية غير أن ذلك يتطلب من جانب المدرس دراية خاصة بتلك القوانين تمكنه من أن يتوخى الحكمة في اختيار المراد منها كماً ونوعاً . وفي كيفية تناولها وتطبيقها . وعند ادخال القواعد التحويلية للغة العربية الى قاعات الدرس بالمرحلة الثانوية ينبغي أن يكون ذلك على نطاق ضيق وبجرعات محدودة ومناسبة .

ولسنا نعني بادخال القواعد التحويلية للغة العربية الى قاعات الدرس احلال القواعد التحويلية محل القواعد التقليدية . فكل ما نعنيه بذلك هو أن تواكب كل منهما الأخرى . لأن القواعد التحويلية ليست بديلاً عن القواعد التقليدية . وانما هي مكملة لها .

ومن الأمثلة على نوعية التمرينات النحوية التي يمكن ادخالها على تدريس اللغة العربية وفقاً للقواعد التحويلية ما يلي :

(١) يكلف الطالب اكتشاف العلاقة التحويلية بين جملتين أو أكثر . ثم يكلف بيان نوع التحويل أهو تحويل حذف أم تعويض أم نسخ أم تقديم أم غير ذلك ؟

(٢) يكلف الطالب أن يعبر عن العلاقة التحويلية بالطريقة الرمزية المجردة مثل ا + ب ⟵ ب + ا (في حالة التحويل التبادلي) أو ا ⟵ ب (في حالة التحويل التعويضي) . ولا شك أن الطلاب سيجدون متعة في هذا النوع من التجريد والتعميم ، ولقد جرّب الكاتب مثل هذه التمرينات في تدريس اللغة الانجليزية وكانت استجابة الطلاب لها مشجعة .

(٣) يكلف الطالب أن يفسر سبب تشابه جملتين في المعنى رغم اختلاف تركيبهما الظاهري مثال ذلك : نظم الشاعر قصيدة ونظمت قصيدة . وهنا لا بد من رد كل جملة الى تركيبها الباطني أو الاساسي ، لنكتشف أن سبب تشابههما في المعنى هو انتماؤهما الى تركيب باطني واحد .

(٤) من الممكن أن نقدّم للطلبة جملة ما . ثم نريهم كيف يمكن ان نعبر عن معناها أو مضمونها بطرق عديدة . وسيكون ذلك تمريناً نافعاً على تنويع أساليب التعبير عن الفكرة الواحدة . وعلى سبيل المثال . يمكن التعبير عن فكرة (العرب يسعون الى السلام) بالطرق التالية :

السلام يسعى اليه من قبل العرب .
العرب هم الذين يسعون الى السلام .
ان السلام هو ما يسعى اليه العرب .
ان السلام هو مسعى العرب .
السعي الى السلام هو ما يفعله العرب .
ما يسعى اليه العرب هو السلام .
الذين يسعون الى السلام هم العرب .
ما يفعله العرب هو السعي الى السلام . . . . . الخ .

وفي اعتقادي ان مثل هذه التمرينات ستكون لدى الطلاب ثروة لغوية كبيرة وقدرة على التعبير عن الفكرة الواحدة بطرق متعددة .

(٥) من الممكن أيضاً أن نقدم للطلاب جملاً متماثلة في تركيبها الظاهري ولكنها غير متوازية في المعنى ، ثم نطلب منهم (او ندربهم) أن يفسروا سبب هذه الظاهرة . ففي قولنا « علي وعد زيدا أن يصدق » و « علي سأل زيداً ان يصدق » . نجد أن الجملتين متشابهتان ظاهرياً لا تختلفان الا في كلمة (وعد) في الجملة الاولى وكلمة (سأل) في الجملة الثانية . غير أن الفرق بينهما في المعنى كبير : ففي الاولى ، علي هو الذي سيصدق بناء على وعده لزيد . وفي الثانية . زيد هوالذي سيصدق بناء على سؤال علي . والسبب في اختلاف المعنى بين الجملتين هو اختلاف تركيبهما الباطني .

(٦) من الممكن أن نقدم للطلاب جملاً صحيحة . ولكنها كانت تحتوي أساساً على عناصر تمّ حذفها فيما بعد . ثم ندربهم على اكتشاف العنصر المحذوف سواء أكان الحذف اختيارياً مثل حذف (الطعام والماء) من الجملة (أكل الولد وشرب) أم كان الحذف اجبارياً مثل حذف (انت) من الجملة (قم بواجبك) .

(٧) من الممكن أن نقدم للطلاب مجموعة من الجمل ، لكل جملة منها معنيان . ثم ندربهم على اكتشاف المعنيين وتفسير ما قد يكون في الجملة من غموض . مثال ذلك « هم استنكروا استغلال البلاد الصناعية » . هذه الجملة تعني (ا) ان البلاد الصناعية هي التي تقوم باستغلال سواها أو (ب) ان البلاد الصناعية هي ضحية الاستغلال . وسبب غموض هذه الجملة هو أنها مشتقة من تركيبين باطنيين مختلفين . ولهذا كان لها معنيان مختلفان .

(٨) انطلاقاً من التطبيق السابق الذكر . يمكن ان ندرب الطلاب على كيفية تجنب الغموض في معاني الجمل . ومثال ذلك : اذا أردنا التعبير من المعنى الاول للجملة الواردة في الفقرة السابقة نقول :

« هم استنكروا استغلال البلاد الصناعية لسواها » . واذا اردنا التعبير عن المعنى الثاني نقول : « هم استنكروا استغلال البلاد الصناعية من قبل سواها » . وبذلك ينتفي الغموض . ولا شك أن مثل هذا التمرين سيكون نافعاً في تعويد الطلاب على دقة التعبير اللغوي وتجنب التعبيرات الغامضة التي يحتمل الواحد منها أكثر من معنى . وفي كثير من الأحيان لا تكون هذه المعاني المحتملة مختلفة فحسب ، بل متناقضة . مما يحدث ارتباكاً كبيراً في عملية التفاهم ونقل الافكار من الكاتب الى القارىء او من المتكلم الى السامع .

ومن الجدير بالذكر أن بعض التطبيقات السابقة موجود فعلاً بدون قواعد تحويلية وخاصة التطبيق الرابع المتعلق بالتعبير المتعدد الصيغ عن المعنى الرئيسي الواحد . اذ من المعروف ان كتب البلاغة تتناول مثل هذه التطبيق . الا ان الجديد في الأمر سيكون اضافة مفهومي التركيب الباطني والتركيب الظاهري لكل جملة . واضافة مفهوم التحويل اي العلاقة بين التركيبين الباطني والظاهري . وشرح هذه العلاقة بطريقة منهجية متسقة واضحة .

معايير تقويم القواعد التحويلية :

قد توجد أكثر من مجموعة قواعد تحويلية للغة الواحدة . حيث أن علماء اللغة يختلفون في فرضياتهم اللغوية التحويلية . ومن هنا لا بد ان يوجه سؤال له ما يبرره وهو : ما معايير المفاضلة بين فرضية تحويلية واخرى في لغة واحدة ؟ وللاجابة عن ذلك ، نورد هذه المعايير :

(١) معيار الكفاية : يجب ان تكون جميع الجمل التي تولدها القواعد التي نريد تقييمها صحيحة سليمة . واذا ولدت القواعد جملة واحدة غير صحيحة . فان هذا يعني ان هناك خللاً ما في صياغة القوانين أو في تركيب تطبيقها .

(٢) معيار المنهجية : يجب ان تتبع القواعد موضع التقويم نظرية لغوية ثابتة محددة خالصة من أية تناقضات داخلية . وهذا يعني ان تلتزم تلك القواعد بمنهج واضح محدد .

(٣) معيار الوضوح : يجب ان تبرز القواعد عن طريق قوانينها المختلفة جميع الحقائق التي تنطوي عليها في وضوح تام . ولا شك ان المنهجية والوضوح هما من صفات العلم البارزة .

(٤) معيار العالمية : من الأفضل ان ترتكز القواعد التحويلية على نظرية لغوية عامة اي ان تكون صالحة للتطبيق (ولو في قوانينها الاساسية على الاقل) على أكثر من لغة . وبهذه الصفة تصبح القواعد أكثر اقتراباً من العلم حيث ان العالمية من ابرز خصائصه . وعلى سبيل المثال . فان القوانين الاساسية الواردة في هذا البحث تتمتع بصفة العالمية بدليل صلاحيتها للتطبيق على لغتين واسعتي الانتشار وهما العربية والانجليزية .

(٥) معيار عدد العناصر : يفضل ان تكون العناصر اللغوية (مثل الفعل والفاعل والمفعول به وسواها) الواردة في القوانين الاساسية قليلة العدد . ذلك لأن زيادة عددها سيؤدي حتماً الى الافراط في التفريع مما سيؤدي الى تعقيد القواعد بدلاً من تبسيطها .

(٦) معيار عدد القوانين : يفضل ان تكون القوانين الاساسية والتحويلية والمورفيمية الصوتية محدودة العدد بشرط الا يؤثر ذلك تأثيراً سلبياً على كفاية القواعد . والغرض من ذلك هو المحافظة على تبسيط القواعد عن طريق التقليل من عدد قوانينها كلما أمكن ذلك .

(٧) معيار قوة القوانين : يجب أن يكون كل قانون أساسي او تحويلي او مورفيمي على أقصى درجة درجة من الشمول . فلا نضع قانوناً ليتولى تفسير حالة ضيقة واحدة ، لأن مثل هذا القانون اللغوي سيؤدي الى زيادة عدد القوانين ومن ثم الى تعقيد القواعد . ويتأتى شمول القانون اللغوي عن طريق ربطه ربطاً وثيقاً بسواه من القوانين وادماجه مع غيره كلما كان هذا الادماج ممكناً .

كلمة توضيحية ختامية :

ولا بد لايضاح بعض الجوانب المتعلقة بالنظرية التحويلية وقواعدها او للاجابة على بعض التساؤلات المحتملة من الاشارة الى الحقائق الاتية :

(١) ينبغي عدم الادعاء ان القواعد التحويلية أفضل من القواعد التقليدية وكل ما يمكن قوله هو أن القواعد التحويلية لها مزايا ليست متوفرة لدى القواعد التقليدية وان القواعد التقليدية لها ايضاً مزايا ليست متوفرة لدى القواعد التحويلية . ففي حين ان القواعد التحويلية هي قواعد علمية اساساً (scientific grammar) . فان القواعد التقليدية هي تعليمية اساساً (pedagogical grammar) . لذا ، فان لكل منهما دوره الخاص به .

(٢) على الرغم من ان القواعد التحويلية تنطوي على عمليات تحليلية في المقام الأول . الا انه من الممكن استخدامها لتحقيق اهداف تعليمية . كما بينا عند تناول النواحي التطبيقية للقواعد التحويلية .

(٣) ان القواعد التحويلية ليست انموذجاً يتبعه المتكلم او الكاتب حين يكون جملة ما . فنحن عندما نريد ان نكتب او نقول جملة في الأحوال العادية . لا نمررها عبر القوانين الاساسية ثم الفردية ثم التحويلية ثم المورفيمية . ولو فعلنا ذلك . لاستغرقنا ساعات قبل ان نقول او نكتب جملة واحدة . وربما لا نقولها او نكتبها ابداً . ان القواعد التحويلية هي قواعد علمية تحليلية وظيفتها كشف العلاقات القائمة بين التراكيب اللغوية ثم تنظيم هذه العلاقات بصورة منهجية ثابتة واضحة .

(٤) لا توجد قواعد تحويلية واحدة للغة واحدة . فالعلماء يختلفون عادة في عدد القوانين الاساسية والتحويلية وعدد عناصر القوانين الاساسية ووظائف تلك القوانين وفي كثير غير ذلك . واللغة . كما نعلم ، ظاهرة معقدة تفسح المجال للتفسيرات المختلفة .

(٥) القواعد التحويلية لاية لغة . بما في ذلك اللغة العربية . لا تعني تغيير اللغة . فاللغة هي هي لا تتغير سواء أوضعنا لها قواعد تحويلية أم رسمنا لها قواعد تقليدية . ان ما يتغير هو وصف اللغة وليست اللغة ذاتها.

مـراجـع

1. Bach, Emmon. **An Introduction to Transformational Grammars.** New York: Holt, Rinehart, and Winston, Inc., 1964.

2. Chomsky, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge: The N.I.T. Press, 1965.

3. ——————. **Syntactic Structures.** The Hague: Mouton and Co., 1957.

4. Gleason, H.A. **An Introduction to Descriptive Linguistics.** New York- Holt, Rinehart, and Winston, 1955.

5. Koutsoudas, Andreas. **Writing Transformational Grammars.** New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1966.

6. Lyons, John. **Introduction to Theoretical Linguistics.** Cambridges: University Press, 1968.

7. Oldfield, R.C. and Marshall, J.C. (ed.) **Language.** Harmondsworth, England: Penguin Book Ltd., 1968.

ARTICLES

1. Fillmore, Charles J. "A Proposal Concerning English Prepositions" in Dinneen, F.P. (ed.). **Monograph Series on Languages and Linguistics,** No. 19. Washington, D.C. : Georgetown University Press, 1966, PP. 19-31.

2. Less, Robert B. "Transformation Grammars and the Fries Framework", in Allen, Harold B. (ed.) **Readings in Applied English Linguistics.** New York: Appleton-Century-Crofts, 1964, PP. 137-146.

التدريس المصغر MICRO TEACHING
ودوره في تطوير الأداء في التربية العملية الميدانية

للدكتور سر الختم عثمان علي

خــلاصة :

تهدف هذه الدراسة الى شرح دور التدريس المصغر في تطوير الأداء في التربية الميدانية العملية .

ولما كان « التدريس المصغر فكرة حديثة فقد اهتمت هذه الدراسة في بدايتها بشرح هذه الفكرة . وتعريف التدريس المصغر بأنه « مفهوم تدريبي يمكن تطبيقه في مراحل مختلفة من برامج النمو والتطور المهني للمعلمين . سواء أكان ذلك في « التدريس السابق للخدمة » أم في التدريس أثناء الخدمة » .

وتعرضت هذه الدراسة لشرح طريقة التدريس المصغر فذكرت أنها تقوم على تهيئة موقف معين للتدريس تتضاءل فيه التعقيدات والصعوبات التي تنشأ عادة في الفصل خلال القاء الدرس . وفي هذا الصدد أوضحت الدراسة أن الاداة الرئيسية للحد من أثر هذه التعقيدات هي تخفيض زمن الدرس وعدد التلاميذ . ثم اشارت إلى أن الغاية الرئيسية من الدرس المصغر هي تدريب طلاب التربية العملية الميدانية على اتقان مهارة تدريسية معينة . وذلك عن طريق ممارستهم لها وتلقيهم أثناء ذلك قدراً كبيراً من التغذية الراجعة " Feed back " والتي تتمثل في خبرات الاستاذ المشرف ، والدرس المسجل على « شريط الفديو » .

ولما كانت هذه الدراسة تتناول دور التدريس المصغر في تطوير التربية العملية الميدانية ، فقد أوضحت أن المفهوم الحديث للتربية العملية الميدانية يعني بتشجيع الطلاب على القيام بتجارب مختلفة في مجال المهارات التدريسية . وذلك قبل شروعهم في التدريس بالمدارس . وعليه فقد صار من الطبيعي استغلال « التدريس المصغر » في تدريب اولئك الطلاب لاكتساب مهارات تدريسية اساسية مثل صياغة السوءال وطرحه . وجذب انتباه التلاميذ للدرس . واهتمت الدراسة بشرح مركز لتلك المهارات .

ولابراز جانب أثر التدريس المصغر في التربية العملية . تناولت هذه الدراسة بعض البحوث التي اجريت في هذا المضمار . وأشير بخاصة الى ثلاثة بحوث هي

١) المزيد عن التدريس المصغر .

٢) تنويع أساليب التدريس المصغر وأثر ذلك على اكتشاف طلاب التربية العملية الميدانية لمهارة السوءال .

٣) الصلة بين التدريس المصغر واداء طالب التربية العملية الميدانية في الفصل .

كذلك أشارت الدراسة الى نتائج هذه البحوث التي اتفقت على أن التدريس المصغر يوءتي ثماراً طيبة في التربية العملية .

وختمت الدراسة ببيان مزايا التدريس المصغر في التربية العملية وهي تتلخص في أن هذا التدريس

يوثق صلة المشرفين على التربية العملية أداء الطلاب المتدربين ومستوياتهم . وذلك من خلال التدريب على المهارات وتطبيقها وما يصحب ذلك من أساليب التغذية الراجعة .

كذلك يمثل التدريس المصغر أداة قيمة للبحث في البرنامج العام لتربية المعلمين . وذلك من حيث أنه يبرز مشكلات هامة وذات صلة مباشرة بجوانب أساسية في ذلك البرنامج مثل طرق التدريس والاشراف والتوجيه والارشاد .

وأشارت الدراسة أيضاً الى خبرة فائدة التدريس المصغر في اثراء خبرة المشرفين . كما نوهت بالدور الذي يمكن أن تؤديه « ورشة التربية العملية الميدانية » التي أنشأها قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في تطوير الأداء في هذا النشاط الأساسي في اعداد المعلمين .

مقدمـــة :

يعتبر التدريس المصغر من المستحدثات المهمة في برامج اعداد المعلمين في بعض البلاد وعلى رأسها الولايات المتحدة الامريكية . فهنالك أشارة الى أن فكرة التدريس المصغر انبثقت عام ١٩٦٣م من احدى الجامعات الامريكية المشهورة وهي جامعة استانفورد . ذلك ان برامج اعداد المعلمين في هذه الجامعة تطلبت تهيئة مواقف تدريبية واقعية . يمارس فيها طلاب التربية العملية الميدانية التدريس قبل الشروع فيه بالمدارس . فأخذت كلية التربية في هذه الجامعات تنظم للطلاب برنامجاً للتدريب على مهارات تدريسية معينة وذلك لمدة ثمانية اسابيع وهي الفترة التي تسبق برنامج التربية العملية بالمدارس (١) .

مفهوم التدريس المصغر :

التدريس المصغر هو مفهوم تدريبي . من الممكن تطبيقه في مراحل مختلفة من برامج النمو والتطور المهني للمعلمين . سواء أكان ذلك بالنسبة للتدريب السابق للخدمة أم التدريب أثناء الخدمة (٢) .

أما من حيث الطريقة . فان فكرة التدريس المصغر يقوم على تهيئة موقف معين للتدريس . تتضاءل فيه التعقيدات والصعوبات التي تنشأ عادة في الفصل خلال القاء الدرس . هذا الى ان المدرس او الطالب المتدرب يجد في هذا الموقف قدراً كبيراً من التغذية الراجعة (Feed back) اثناء قيامه بالتدريس .

ولما كانت فكرة التدريس المصغر تعتمد على الحد من أثر التعقيدات التي تنشأ في التدريس العادي . فان الاداة الرئيسية لتحقيق هذه الفكرة تتمثل في تخفيض حجم الدرس . وهذا يشمل المدة التي يستغرقها الدرس وكذلك عدد التلاميذ الذين يتلقونه . وفي العادة لا يتعدى الدرس المصغر خمس عشرة دقيقة كما أن عدد التلاميذ لا يتجاوز خمسة .

اما بالنسبة لطريقة التدريس . فان المدرس أو الطالب المتدرب يركز على ممارسة مهارة او اسلوب تدريسي معين . ويتم تسجيل هذا الموقف على شريط « الفديو » كما أن المتدرب يستخدم مصادر مختلفة من التغذية الراجعة مثل خبرات الاستاذ المشرف . وملاحظات الطلاب المشاهدين . بالاضافة الى انطباعاته عن ادائه بعد مشاهدته شريط الفديو الخاص بتدريسه والذي يبرز صورة حقيقية لكيفية ممارسة الطالب للمهارة المستهدفة .

---

(1) ALLeN, D and Ryan, K: Mictoteaching, pp 1-3
(2) ALLeN, D and Ryan, K: Ibid, p. 7

وتتلو «مرحلة التدريس والتغذية الراجعة . مرحلة يعيد فيها المتدرب تدريسه . وذلك ليعدل ويحسن في طريقة ممارسته للمهارة وفق الملاحظات التي تضمنتها التغذية الراجعة . ويتم تسجيل الاعادة على شريط الفديو ، لعرضه مرة اخرى . وهكذا يستمر المتدرب في التدريب على المهارة حتى يتقنها .

وبمقارنه التدريس المصغر بالتدريس العادي فيما يتعلق باتقان المهارات التدريسية . نجد ان التدريس العادي يشتمل على عدة مهارات . يتعذر اتقانها بتلك الصورة الشاملة . فعلى سبيل المثال هنالك مهارات السؤال والنقاش والمهارات الاساسية للقراءة وغيرها .

حاجة التربية العملية الميدانية للتدريس المصغر :

أوضحت التطورات الحديثة في برامج تربية المعلمين أن هنالك اهتماماً كبيراً بالخبرات التربوية والمهنية التي يزود بها الطالب قبل شروعه في دروس التربية العملية الميدانية . ولعل هذا الاتجاه قد جعل كثيراً من كليات التربية تعيد النظر في برامجها . وذلك بدرجة تشجع الطلاب على القيام بتجارب مختلفة في مختبرات التدريس وتحت اشراف اساتذتهم .

واذا نظرنا لفترة الاعداد للتربية العملية الميدانية من الزاوية التقليدية . نجد أنها تتميز — الى حد كبير — بالاعتماد على الدروس النظرية التي تتمثل في المحاضرات والنقاش . ليس هذا فحسب بل أن هذه السمه تغلب على مرحلة النشاط التطبيقي في المدارس .

وبظهور « التدريس المصغر » وتطبيقاته العملية . أخذ الجانب العملي في الاعداد للتربية العملية الميدانية يمثل عنصراً بارزاً . وصار الطالب يواجه تحديات مختلفة . تدفعه بدورها لفهم العملية الاساسية للتدريس . والى معرفة المشكلات الواقعية ، والتمكن من المهارات المختلفة التي توجه عملية التعلم في الفصل (١) .

ولا بد أن نشير إلى أن التطور في حقل المناهج والتدريس قد أدى بدوره الى تجديد النظرة لاهداف ومرائي برامج تربية المعلمين . وكان من الطبيعي أيضاً أن يتأثر مفهوم التربية العملية ووظائفها بتلك التطورات . ومن ثم صار الاعداد لها يرتبط ارتباطاً موضوعياً بحقل التجربة الواقعية .

المهـــارات :

يعتبر التدريب على المهارات أحد المهام الرئيسية التي يؤديها التدريس المصغر في مجال التربية العملية الميدانية . وهنالك أنواع مختلفة من هذه المهارات . يتعلق بعضها بالتدريس في الفصل ، ويختص بعضها الآخر بالاساليب التي تساعد في تحسين الاداء بصورة عامة .

ولما كان التدريس المصغر يركز على التدريب على مهارات معينة . فقد اطلق عليها لفظ « المهارات المستهدفة . وسنعرض في هذه الدراسة لبعض المهارات الاساسية ، والتي تشتمل على الآتي :

١) صياغة السؤال وطرحه .
٢) جذب انتباه التلاميذ للدرس .
٣) المشاهدة في دروس التربية العملية الميدانية .

(3) Adams, H. and Dickey, F.G: Basic Principles of Student Teaching, pp. 4-6.

صياغة السؤال وطرحــه :

يلعب السؤال دوراً هاماً في عملية التعلم والتعليم والاختبار . ذلك ان السؤال يعد الاداة الرئيسية التي يستخدمها المدرس لاحداث التفاعل المرغوب في الفصل . ومن الناحية الأخرى فان السؤال يمثل المصدر الاول الذي يستمد منه المدرس المعلومات المتعلقة بتقويم المعرفة والمهارات العقلية لدى التلميذ . ولهذا السبب نوّه كثير من المربين بأهمية السؤال في مجال التدريس في الفصل بل أن بعضهم يعده أفضل مدخــل للتدريس (١) .

وفي مجال أهمية السؤال . كتب أحد المربين يقول « ان نجاح التدريس وكفايته يعتمدان بالدرجة الاولى على المهارة التي يصاغ بها السؤال . كما أن المقدرة على طرح السؤال تعد أحدى الفنون الجميلة للتدريس . وهو فن يكتسب فقط بالممارسة المستمرة المضنية » (٢) .

لهذا نجد أن الملاحظة العامة عن اداء المدرسين المبتدئين او طلاب التربية العملية الميدانية هي عدم المقدرة على طرح السؤال بصورة جيدة . وهذا أمر يعوق في كثير من الأحيان نمو المدرس ونجاحه .

ومهما يكن من امر فان النقد الذي يوجه لطبيعة هذه الأسئلة . يتمثل في اهتمامها على حفظ المعلومات . وبمعنى آخر هي أسئلة للذاكرة بصفة أساسية . ولهذا السبب اتجهت بعض الدراسات والبحوث التربوية الى تحسين نوعية الأسئلة بحيث تسهم في ترقية قدرات عقلية مختلفة لدى التلميذ وفي وهذا الصدد لا بد من الاشارة الى الدراسة التي قام بها B. BLOOM واخرون عام ١٩٥٦م . وتناولوا فيها مسألة تصنيف الأهداف التربوية . ثم نشروا دراستهم في ثلاثة اجزاء خصصوا كل جزء لدراسة مجال معين لتضيف الأهداف التربوية .

أما الجزء الأول (٣) الذي يتصل بموضوع هذه الدراسة . فقد تناول تصنيف الأهداف التربوية في مجال الادراك . وفيه تم تقسيم المهارات العقلية الى خمس فئات هي متدرجة ومرتبة صعوداً على النحو الآتي :
(١) الادراك (٢) التطبيق (٣) التحليل (٤) التركيب (٥) التقويم .

وقد أوضح BLOOM وزملاؤه ان السمة الغالبة على أساليب التدريس والاختبارات الحالية هي التركيز على المسائل المتعلقة بالمعرفة والذاكرة عموماً وذلك دون العناية الكافية بتطوير المهارات العقلية الأخرى . التي اهتم بها BLOOM وزملاؤه عند تصنيفهم للاهداف التربوية .

وقد أصبح منهاج BLOOM اطاراً عاماً تسترشد به معظم الجهود الحالية التي تستهدف ترقية طرق التدريس واساليب التعلم . فعلى سبيل المثال أعتمد أحد رجال التربية على ذلك الاطار في عمل مرشد يعين المدرسين على وضع الاسئلة في مستويات مختلفة من الادراك . وقد تضمن هذا المرشد اقتراحات معينة فيما يتعلق بصياغة الأسئلة التي تتطلب اجابات فوق مستوى تذكر الحقائق والمعلومات . وقد أشار المؤلف الى أن هذا النمط من الأسئلة يتطلب الالمام الواسع والعميق من جانب المدرس بالمادة التي يود أن يضع فيها ذلك المستوى من الأسئلة (١) .

(4) Hudgins, B.B. The Instructional Process, p. 157.
(5) Astin, F.M: The ART of questioning in the classroom, p. 1X
(6) BlooM, B.s: TaXONOMY of educational objectives. Handbook 1.
(7) Hudgins, B.B. Op. cit, pp. 166-67

جذب انتباه التلاميذ للدرس :

من المشكلات البارزة التي يواجهها طلاب التربية العملية في القاء دروسهم بالمدارس . كيفية جعل التلاميذ يركزون انتباههم في الدرس . ذلك أن بعض هؤلاء التلاميذ لأسباب اجتماعية وتربوية معينة ـ ينصرفون عن الدرس ويتخذ هذا الانصراف اشكالاً مختلفة من السلوك ، مثل شرود الذهن ، أو النوم . أو اللجوء لبعض اساليب الاستهتار كالضحك والمزاح . واحياناً استهداف طالب التربية العملية الميدانية بذلك العبث .

ولا شك أن مثل هذه الظواهر تشكل خطورة بالغة على اداء المدرسين بعامة وطلاب التربية العملية الميدانية بخاصة . ولهذا اخذت برامج التربية العملية الميدانية في بعض البلاد توجه عناية خاصة لدراسة مشكلات النظام وادارة الفصل . وقد تمخضت هذه الدراسة عن وضع اطار عام لمعالجة هذه المشكلات (٢) ويتألف هذا الاطار من القواعد الاتية :

١ ـ ينبغي أن يتم تنظيم اساليب النظام في الفصل بصورة تمنح التلميذ أكبر قدرة من المسئولية والغاية من ذلك هي أن يمارس التلميذ المسئولية الفردية والجمعية . وبهذه الطريقة يشعر بأنه عنصر مشارك في اداء وظيفة الفصل . كما يحس بانتمائه له . ولعل مثل هذا الشعور الاجتماعي يعد احدى الغايات الاساسية للتعليم .

٢ ـ يجب أن يتوخى أسلوب النظام وتشجيع عنصر المبادرة لدى التلاميذ بالنسبة للنشاط داخل الفصل وخارجه .

وفي ضوء هذا الاطار أخذ المشرفون على التدريس المصغر يعدون دروساً تعليمية تتعلق بمهارة جذب انتباه التلاميذ في دروس التربية العملية الميدانية . وقد تناولت هذه الدروس موضوعات مثل « كيفية معالجة الطالب الذي يثير دائماً مشكلة النظام في الفصل » . « والصلة بين سوء التحضير وعدم انتباه التلاميذ » . .الخ

المشاهدة في التربية العملية الميدانية :

قبل أن يشرع طلاب التربية العملية في التدريس ، لا بد أن يمضوا فترة في مشاهدة بعض الدروس التي يلقيها مدرسو المادة بالمدرسة هذا الى انه خلال فترة التربية العملية ، يشاهد اولئك الطلاب بعضهم بعضاً في عملية التدريس .

ولا شك أن هذه المشاهدة تمثل عنصراً هاماً في تدريب اولئك الطلاب . ذلك انها تتيح الفرصة لهم كي يطبقوا معرفتهم النظرية لكثير من المهارات التدريسية من خلال الملاحظات التي يدونونها في أثناء الحصة . ثم يناقشونها بعد ذلك مع مدرس المادة او مع زملائهم الطلاب (١) .

ومن خلال خبرتي في الاشراف على بعض دروس التربية العملية ، وجدت أن ملاحظات الطلاب في أثناء المشاهدة تتناول بعض المهارات التدريسية مثل أسلوب ادارة الفصل ، واستخدام الوسائل التعليمية ، ومع ذلك يغفلون ملاحظة مهارات تدريسية أخرى مثل « كيفية صياغة الاهداف التعليمية للدرس » واختيار اساليب الدفع المناسب والطريقة الصحيحة لاعطاء الواجب المنزلي .

(8) Batchelder, H.T and McGLASSON, M: Student Teaching in Secondary Schools, p. 101.
(9) A Handbook For Training Teachers IN Secondary Schools, p. 11.

وبما أن المشاهدة تعد وسيلة هامة لتحسين الاداء التعليمي في التربية العملية الميدانية ، فان التدريس المصغر اخذ يشتمل على دروس تعليمية في هذه المهارة .

جوانب من البحوث الحديثة في التدريس المصغر وأثرها في التربية العملية الميدانية :

ان البحث العلمي وسيلة حيوية لصقل الافكار وتجويد الممارسات. وقد شهدت السنوات القليلة الماضية اجراء بعض البحوث التي عنيت بدراسة التدريس المصغر وأثره في أداء طلاب التربية العملية الميدانية . وسنكتفي في هذا المقام بذكر ثلاثة من تلك البحوث وهي :

١ – « المزيد عن التدريس المصغر ».
٢ – تنويع أساليب التدريس المصغر واثر ذلك على اكتشاف طلاب التربية الميدانية لمهارة السؤال »
٣ – العلاقة بين التدريس المصغر وأداء طلاب التربية العملية الميدانية في الفصل .

وسنتناول كل بحث على حده ، آملين ان يساعد هذا العرض على توضيح مفهوم التدريس المصغر .

١) المزيد عن التدريس المصغر (١)

قام بهذا البحث جورج براون (G. Brawn) وشيلا ارمسترونج . وهما يشتغلان بجامعة Ulster . وفي صدر البحث نجدهما يعرفان التدريس المصغر بأنه : « صورة مصغرة للتدريس الحقيقي » . ويهدف هذا النوع من التدريس الى تنمية مهارات جديدة وكذلك الى تطوير المهارات القديمة . .

ثم انتقل الباحثان الى شرح طريقة التدريس المصغر . فذكرا أن المدرس او طالب التربية العملية يقوم بالتدريس لمجموعة صغيرة من الطلاب لمدة قصيرة من الزمن تتراوح بين خمس عشرة دقيقة وعشرين دقيقة . وخلال ذلك يتم تصوير الدرس على شريط « الفديو » . وبعد الفراغ من الدرس يشاهد الطالب تدريسه على الشريط ليقف على صورة حقيقية لادائه . وأشارا أيضاً إلى أن الدرس يركز على مهارة معينة .

ثم قاما بشرح الطريقة التي اتبعاها في هذا البحث . فذكرا أنه تم في ثلاث مراحل على النحو الآتي :

١ – المرحلة الأولى : استغرقت ثلاثة أسابيع ، وقد قسم طلاب التربية العملية الميدانية فيها الى مجموعات صغيرة ، تضم كل مجموعة ستة طلاب . وقبل الشروع في التدريس . يتلقى هؤلاء الطلاب محاضرة عن التدريس المصغر وبعض الارشادات الاساسية في اعداد الدروس . وبعد ذلك يقوم كل فرد في المجموعة بتدريس درس يستغرق حوالي خمس دقائق لأربعة من زملائه وذلك في مختبر مخصص للتدريس المصغر ويحضر الدرس طالب خامس يتولى تسجيل الدرس على الفديو في حجرة مخصصة لذلك تسمى حجرة المراقبة . وبهذه الصورة من التناوب يكون لكل طالب في المجموعة قام بالتدريس وتشغيل جهاز الفديو .

وبعد كل درس تنتقل المجموعة الى حجرة المشاهدة المجاورة لحجرة التدريس وهناك يشاهد كل منهم درسه ودروس زملائه . والغاية من هذه الفترة هو تعليم الطلاب استعمال جهاز الفديو وكذلك لكي يتخلصوا من بعض مظاهر الخوف والرهبة من عملية التدريس . لأن الأستاذ المشرف لا يحضر هذه المرحلة حتى لا ينتاب الطلاب الشعور بالتقويم منذ البداية .

---

(10) Brown, G and Armstrong, S: "Mote ab out Microteaching" JoutNAL 06 Trendsin Educations 1975, 1, pp 45-57.

٢) المرحلة الثانية : يقوم الطالب بالتدريس لتلاميذ يؤتى بهم من المدارس وتضم المجموعة أربعة طلاب . وتهدف هذه المرحلة الى تدريب الطلاب على مهارة المشاهدة . ومن ثم يقوم الطلاب الثلاثة في المجموعة بتدوين ملاحظاتهم عن درس زميلهم الذي يستغرق حوالي خمس عشرة دقيقة . ويركز المشاهدون بالطبع على المهارة المستهدفة .

وبعد نهاية الدرس ، يناقش المشاهدون زميلهم وخلال ذلك لا يبدي المشرف ملاحظاته . لأن دوره الاساسي هو مساعدة الطالب على تحسين فهمه العام للتدريس . ومن أجل ذلك يزود المشرف الطلاب باستمارات تقويمية لتساعدهم في التركيز على المهارة التي يراد مشاهدتها . كما يشجع الطالب على ابداء رأيه في درسه .

وبعد أن يفرغ الطلاب المشاهدون من ابداء ملاحظاتهم . يختتم المشرف هذا النقاش باعطاء خلاصة له وذكر بعض التوجيهات والارشادات .

أما في الأسبوع الذي يعقب نهاية فترة المشاهدة مباشرة . فان الطلاب يحضرون محاضرة ودرساً نموذجياً يتعلق بمهارة « بداية الدرس » وخاتمته » .

٣ ـ المرحلة الثالثة : في هذه المرحلة الأخيرة . يقوم كل طالب باعداد سلسلة من الدروس وتدريسها ثم يتلقى الطلاب بعد ذلك سلسلة من المحاضرات التي تتناول ما يستجد من بحوث في مجال التدريس المصغر . وفي نهاية الفترة يقوم الطلاب بمناقشة تجربتهم في التدريس المصغر واقتراح ما يرونه من تغييرات في برنامجه . ومن ناحية اخرى يتم لقاء بين الاساتذة المشرفين لتقويم الفترة ايضاً .

نتائج البحث :

في ضوء تقويم الطلاب والمشرفين ، وبالاضافة الى تحليل التفاعل بين الطلاب المتدربين والتلاميذ الدارسين ، برزت النتائج الآتية في هذا البحث بالنسبة لاداء الطلاب .

اولاً : قل عدد اسئلة الطلاب ، وكثرت اجابات التلاميذ . ذلك ان الطلاب استطاعوا من خلال الاسئلة الجيدة ان يحققوا أكبر قدر من مشاركة التلاميذ في الدرس .

ثانياً : صار الطلاب يؤدون دروسهم في ثقة أكبر .

(٢) بحث بعنوان « تنويع أساليب التدريس المصغر وأثر ذلك على طلاب التربية العملية الميدانية فيما يتعلق باكتسابهم لمهارة السؤال

يهدف هذا البحث الى غرضين أساسيين . أولهما : تحديد ما اذا كان التدريب على « مهارة السؤال » في مستوى أعلى من الادراك سيكون له أثر بالنسبة لطلاب التربية العملية الميدانية ، وثانيهما : معرفة مدى أثر تنويع أساليب التدريس المصغر في اداء الطلاب المتدربين . بحيث يمكن تكييف الأساليب الجديدة مع طبيعة البرامج القائمة في التدريب السابق للخدمة (١) .

يشير هذا البحث الى ان الدافع الأساسي لايجاد هذا التنويع ، هو تلك الصعوبات التي يواجهها المشرفون والطلاب من جراء التدريب في المدارس . وتتمثل الصعوبات في الانتقال المستمر للطلاب من

(11) Sounders, W: "The Effects of variations in Microteaching on Prospective Teacher's Acquit of Questioning skills" JoutNAL of Educational Research, 1975, vol. 69, pp 3-7.

كلية التربية الى المدارس . فضلاً عما تتطلبه برامج التدريب من تغييرات معينة في جداول المدارس . وهو أمر يقابله مديرو المدارس ومدرسو المواد بعدم الرضا في كثير من الأحيان .

ومن أجل التغلب على تلك المشكلات التي توثر دون شك في برامج التدريب . فقد اتجه هذا البحث الى الكشف عن فاعليه بعض الأساليب في اكتساب المهارات التدريسية . وقد استخدم البحث الأساليب الآتية :

١) احلال الطلاب المتدربين محل تلاميذ المدارس .
٢) استخدام المشاهدة في الفصل وسيلة لاكتساب المهارة بدلاً من التدريس المصغر .
٣) الاعتماد على المحاضرات والنقاش في اكتساب المهارات بدلاً من التدريس المصغر .

أما بالنسبة للطريقة التي أتبعها البحث . فقد تم تقسيم طلاب التربية العملية إلى أربع مجموعات :

المجموعة الأولى :

وتعتبر المجموعة الضابطة لهذا البحث . اذ يقوم افرادها بالتدريس المصغر في المدارس . وقبل الشروع في التدريس . يطلع هؤلاء الطلاب على أربعة دروس في مرشد التدريس المصغر . تتناول الموضوعات الآتية :

الدرس الاول : تحسين نوعية اجابات الطلاب .
الدرس الثاني : أسئلة التحليل
الدرس الثالث : أسئلة التركيب .
الدرس الرابع : أسئلة التقويم .

وبعد قراءة هذه الدروس الأربعة يشاهد الطلاب درساً نموذجياً مسجلاً على شريط « الفديو » . ثم يقوم كل طالب في المجموعة بالقاء درس على أربعة تلاميذ في المدارس ويتم تسجيل هذا الدرس على شريط « الفديو » .

وبعد ان يشاهد الطالب تدريسه على شريط الفديو . ويستمع الى ملاحظات المشرف والطلاب المشاهدين . يعيد الطالب تدريسه وذلك في ضوء الملاحظات التقويمية التي استمع اليها .

المجموعة الثانية (أسلوب المشاهدة) :

يدرس حوالي ستة عشر طالباً من طلاب التربية العملية الميدانية الدروس الأربعة نفسها في مرشد الدروس المصغرة . ثم يشاهدون دروساً نموذجية عن المهارة مسجلة على شريط « الفديو » وبعد ذلك يذهبون الى مدرسة ثانوية مجاورة للكلية لمشاهدة درس يلقيه مدرس المادة ويستغرق الدرس أربعين دقيقة . وخلال ذلك يركز الطلاب على تدوين ملاحظاتهم عن نوع الأسئلة التي يطرحها المدرس وعددها ، وتتم تلك الملاحظات وفقاً للدروس التي اطلع عليها الطلاب في المرشد والدرس النموذجي .

المجموعة الثالثة (احلال الطلاب المتدربين محل تلاميذ المدارس في الدروس المصغرة) :

تتألف هذه المجموعة من خمسة عشر طالباً من طلاب التربية العملية الميدانية . ويقوم هؤلاء الطلاب بالاطلاع على الدروس الاربعة في المرشد ، وكذلك مشاهدة الدروس النموذجية المسجلة على شريط الفديو .

وفيما يتعلق بطريقة التدريس ، يجتمع هؤلاء الطلاب في مختبر خاص بالتدريس المصغر . حيث يقوم كل طالب بتدريس درس يستغرق خمس عشرة دقيقة لأربعة من زملائه . ويتم تسجيله على شريط الفديو وبعد الفراغ من الدرس ، يعاد عرض الشريط حيث يقوم الطلاب المشاهدون والمشرف بتقويم الدرس . ويطلق على هذه الملاحظات (التغذية الراجعة) . ثم يعيد الطالب درسه مرة اخرى مستفيداً من التغذية الراجعة . وبعد ذلك يطلع هو وزملائه على الدرس المعاد في شريط الفديو . وتتكرر هذه التجربة مع كل فرد من أفراد هذه المجموعة .

المجموعة الرابعة (التدريب على المهارة عن طريق المحاضرات والنقاش) :

تتكون هذه المجموعة من ستة عشر طالباً من طلاب التربية العملية الميدانية . وتعتمد هذه المجموعة في اكتساب مهارة « السؤال » على المحاضرات التي يلقيها عليهم استاذهم في الكلية بالاضافة الى النقاش الذي يجريه الطلاب فيما بينهم تحت اشراف استاذهم .

وقبل بداية المحاضرات والنقاش . يطلع هؤلاء الطلاب على الدروس الأربعة في المرشد . وكذلك الدرس النموذجي المسجل على « الفديو » ثم يلتقون باستاذهم في محاضرات تستغرق الواحدة أربعين دقيقة . ويناقشون خلال المحاضرة المستويات المختلفة للاسئلة . وكيفية صياغتها وتوجيهها . حتى يصبحوا قادرين على تطوير انماط مختلفة من التفكير لدى التلاميذ حينما يقومون بالتدريس فيما بعد . كذلك يتخلل المحاضرة قيام الطلاب بتمارين في وضع الأسئلة وطرحها .

نتـــائج البحث :

لقد توصل البحث الى النتائج الآتية :

أولاً : ان المجموعة الأولى وهي التي قامت بالتدريس المصغر في المدارس حققت أفضل النتائج وذلك فيما يتعلق باستعمال اسئلة المستوى الأعلى من الادراك وكذلك بالنسبة لما يسمى باسئلة التمحيص او سبر الغور .

ثانياً : فيما يتعلق بأثر تنويع أساليب التدريس المصغر في اكتساب المهارات . فمن الواضح ان نتائج البحث تميل الى عدم فاعلية الأساليب النظرية كأسلوب وحيد في برنامج اكتساب المهارات التدريسية بل لا بد من تعزيز الجانب العلمي .

كذلك أوضحت النتائج ان المجموعة التالية (أي احلال الطلاب المتدربين محل تلاميذ المدارس) قد حققت مستوى أفضل في اكتساب مهارة السؤال وذلك بالمقارنه بمجموعة المشاهدة ومجموعة المحاضرات والنقاش .

(٣) بحث بعنوان الصلة بين التدريس المصغر وأداء طالب التربية العملية الميدانية في الفصل

يتناول هذا البحث الصلة بين التدريب على مهارة معينة . وبين مستوى اداء الطالب المتدرب في الفصل . وقد دار هذا البحث حول تجربة في دروس التربية العملية الميدانية . ولقد أثبتت نتيجة هذا البحث أن التدريب على مهارة معينة في التدريس يزيد احتمال الاداء بدرجة عالية من الكفاية في الفصل .

ومن ناحية اخرى ناقش البحث مفهوم التدريس المصغر ، وخلص الى أنه يقوم على المبادىء الآتية :

أولاً : ان التدريس المصغر هو تدريس حقيقي . فبالرغم من ان موقف التدريس يتميز بالتحضير والاعداد . بمعنى ان المشرف والطلاب يعملون معاً في موقف ممارسة معينة ، الا ان هذا الموقف يتضمن تدريساً فعلياً .

ثانياً : أن التدريس المصغر يخفض من أثر التعقيدات التي تنشأ خلال التدريس العادي في الفصل . ويتمثل هذا التخفيض في عدد التلاميذ في الفصل . ومحتوى الدرس . وكذلك الزمن المخصص له .

ثالثاً : يركز التدريس المصغر على التدريب من أجل انجاز مهام محددة . فقد تتعلق بممارسة مهارات تدريسية ، او التمكن من استخدام مواد منهجية ، أو تطبيق طرق التدريس .

رابعاً : أن التدريس المصغر يسمح بالتحكم في الممارسة . وهذا يعني أنه خلال التدريب على المهارة . يمكن تغيير أثر بعض العوامل او تعديله مثل عامل الزمن المخصص للدرس . واساليب التغذية الراجعة وغير ذلك .

خامساً : يزيد التدريس المصغر من دور التغذية الراجعة في التدريس . ذلك بأن الطالب المتدرب يواجه نقداً لادائه بعد فراغه من الدرس مباشرة ، حيث يقوم المشرف والطلاب المشاهدون بابداء ملاحظاتهم . وبالاضافة الى ذلك هنالك دور شريط الفديو في التغذية الراجعة ، اذ يصور الشريط موقف الممارسة تصويراً أميناً . هذا الى ان الطالب يترجم التغذية الراجعة الى ممارسة فعلية حينما يقوم باعادة الدرس .

مزايا التدريس المصغر بالنسبة للبرنامج العام لتربية المعلمين :

قبل ان نختتم هذه الدراسة لا بد من الاشارة الى بعض المزايا العامة للتدريس المصغر في برامج تربية المعلمين . ذلك انه اذا ما أصبح التدريس المصغر جزءاً من ذلك البرنامج ، فستكون له دون شك فوائد معينة ، أهمها ما يأتي :

أولاً : يجعل المشرفين على التربية العملية الميدانية – وهي عنصر اساسي في اعداد المعلم – على صلة وثيقة باداء الطلاب ومستوياتهم ، وذلك من خلال التدريب على المهارات وتطبيقها وما يصحب ذلك من اساليب التغذية الراجعة .

ثانياً : يمثل اداة قيمة للبحث في البرنامج العام لتربية المعلمين . ذلك ان التدريس المصغر يبرز مشكلات هامة وذات صلة مباشرة بجوانب اساسية في ذلك البرنامج ، مثل طرق التدريس والاشراف والتوجيه والارشاد .

ولا بد ان نشير في هذا الصدد أيضاً إلى أن فوائد التدريس المصغر لا تقتصر على الطلاب . بل ان لها دوراً كبيراً في تجويد مستوى اشراف الاساتذة المشرفين . فالمشرف يدعم خبرته من خلال عمله مع الطلاب في أنماط مختلفة من التدريس المصغر . ولهذا فاننا نأمل أن نجني كل تلك الثمار عن طريق « ورشة التربية العملية الميدانية » التي شرع قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية في انشائها .

مـراجـع

1. Adams, H and Dickey, F.G: Basic Principles of student-Teaching. American Book Company, New York 1956.

2. Allen, D and Ryan, K: Micro Teaching, Addison Wesley Publishing Company, London 1969

3. Austin, F.M. The Art of questioning in the classroom. University of London Press Ltd. 1966.

4. Batchelder, H and Others: Student-Teaching in Secondary Schools. McGraw-Hell Book Company. 1956.

5. Cantor. N: The Teaching - Learning Proces. Holt, Rinehart and Winston, 1966.

6. Copeland, W.D: The Relationship Between Micro Teaching and Student-Teacher Performance Jour NAL of Education Research, 1975, vol. 68.

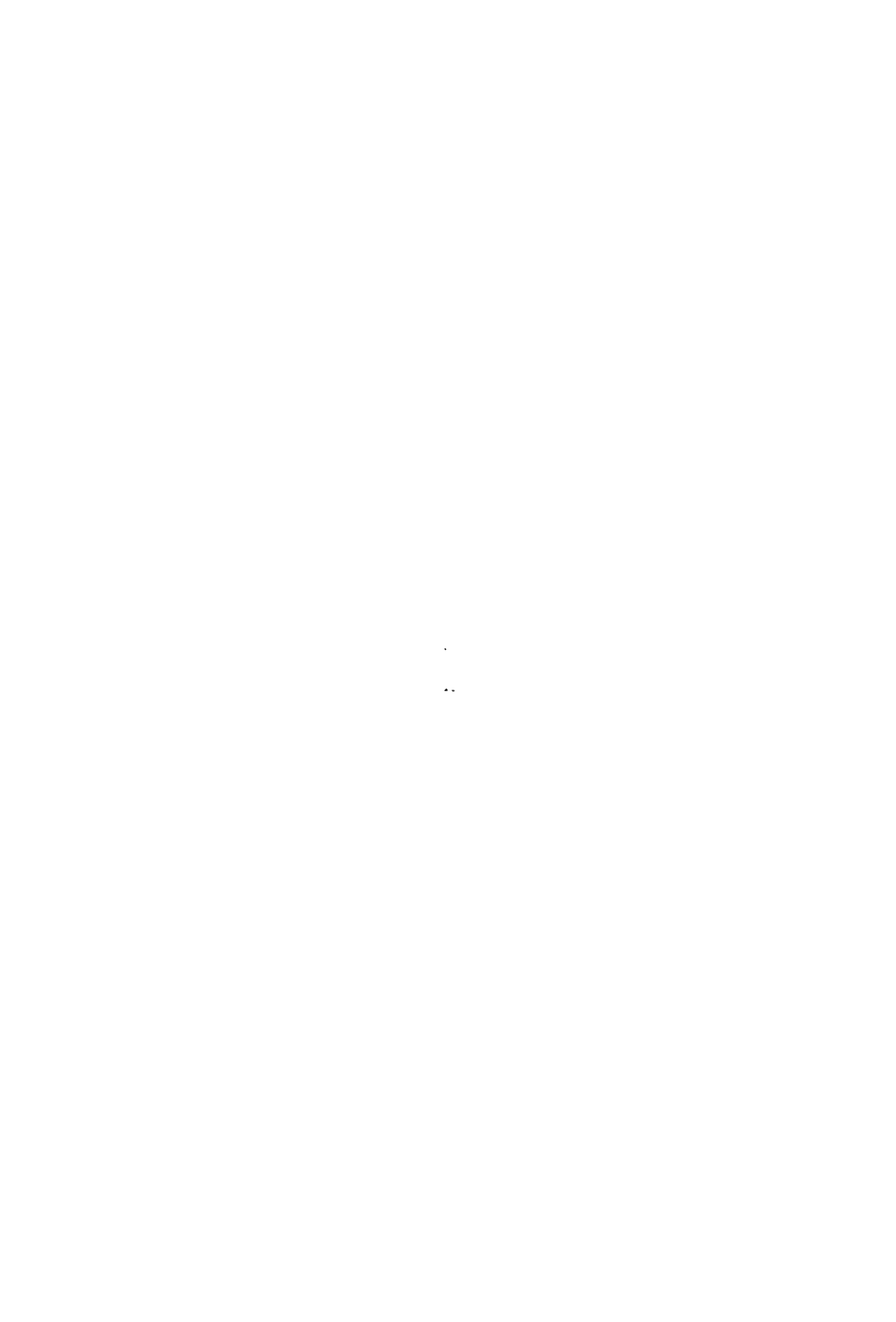
7. Hand book For Training Teachers in Secondary Schools, Los Angeles City Schools Personnel Division, Teacher Training office, 1960.

8. Hudgins, B.B: The Instructional Process, Rand Mc Nally College Publishing Company, Chicago 1971.

9. Nicholas, C.A and Trott, A.J: The Relationship between Micro teaching and Student - Teacher Classroom Performance Journal of Educational Research, 1975 vol. 67.

10. Raymant, T: Modern Education , its aims and methods, Longmans. London 1965.

11. Sainders, W: The Effects of Variations in Micro teaching in Prospective Teachers Acquistionof Questioning skills - Journal of Educational Research, 1975.



مخطط لزيادة فاعلية الحاسب الآلي في خدمة التربية والتعليم

د. جميل محمد الشامي

ينطلق هذا البحث من مفهوم يصرّ على تطويع الحاسب الآلي لخدمة التربية والتعليم . ان الاعتبارات الاساسية لاستعمال الحاسب الآلي هي الفوائد الانسانية المتوخاة منه ، وان للحاسب الآلي مرونه لا يحدها سوى ابداع العنصر البشري المتصل به .

يركّز هذا البحث على هدفين أساسيين: الاول يتعلق بعرض الصعوبات والمشكلات التي تتسم بها علاقة صناعة الحاسب الآلي بالتربية . والثاني رسم خطة لزيادة التعاون بينهما مع اقتراح نموذج للافادة من الحاسب الآلي في خدمة التربية والتعليم .

لقد وعدت تكنولوجيا التعليم بالكثير ، ورافقت نشأتها توقعات في عالم التربية كثيرة . ولقد واكب هذه النشأة شعور بالحاجة الى هذه التكنولوجيا في حل مشكلات التربية . ولكن ما لبثت التوقعات ان استحالت الى اختلاف في تقويم فاعلية التكنولوجيا في حل هذه المشكلات ، فمن قائل أن المدرس غير مهيأ لعصر التكنولوجيا وان به مساً من خوف ومن جهل بكل ما هو حديث ، الى قائل بأن التكنولوجيا لم تاخذ المدارس والتربية في اعتبارات خدماتها وتصميمها .

ان هذه الاتهامات لا تفتح الطريق المسدود ، وفي سياسة دفاعها الذاتية لا تخدم جو التعاون المنشود بين التكنولوجيا من ناحية والتربية والتعليم من ناحية اخرى. ان علاقة صناعة الحاسب الآلي بالتربية يمكن تقويمها من خلال عملية تسويق الاول وملحقاته . وان عملية التسويق هذه يمكن ان تتلخص في عدم الشراء وعدم الاستعمال ، وشق الاستعمال . والحالات الثلاث تمثل عوامل إخفاق الانتاج .

لقد واكب تكنولوجيا التعليم تفاؤل بتطوير عملتي التعلّم والتعليم . ولعل واقع اليوم يمثل بعد الشقة بين تفاؤل صناعة التكنولوجيا وبين شك التربويين . ولقد انحى كل طرف من الطرفين باللائمة على الآخر فيما اتفق عليه بالاخفاق في تحويل وعود تكنولوجيا التعليم الى حقيقة واقعة .

ان المواكب لعملتي التعليم والتعلم ولتيار التكنولوجيا فيها يلاحظ أن الأخير اعتبر بلسماً من حيث التوقعات . ومسكناً من حيث التطبيق ، وكذلك انحصر نشاط تكنولوجيا التعليم أو كاد في تطبيق نظم تكنولوجية خططت وتطورت خارج نطاق التربية يستوي في ذلك طرق التنفيذ وأنماط التفكير .

ونورد فيما يلي نموذجاً للافادة من الحاسب الآلي في خدمة التربية والتعليم :

يمكن تفسير مراحل استعمال الحاسب الآلي في عمليتي التربية والتعليم الى خطوتين : في الخطوة الاولى ينبغي على المعلم ان يحدد احدى مجالات المعرفة كهدف تعليمي على ان يكون هذا المجال المعرفي متصلاً برغبة الطلاب وحاجاتهم. ومن واجب المعلم في هذا المضمار أن يحدد الأهداف التعليمية ويفصلها ، وبالتالي يدعمها بمعلومات وافكار يمكن تدريسها لمجموعة كبيرة من الطلاب . ان هذه المعلومات والأفكار المحددة تتميز بأنها مترابطة من خلال معايير مختارة ، وبالتالي يمكن تخزينها والاستفادة منها عندما يدعو داعي الهدف التعليمي .

وقدلخص « جيمس ايزل » القرارات التي يجب أن يتخذها المعلم في هذه الخطوة على النحو التالي :

١ — تحديد الحصيلة التعليمية المناسبة للطلاب جماعة وافراداً .
٢ — تحديد المحتوى الدراسي المتعلق بالحصيلة العلمية المناسبة .
٣ — تحديد الانشطة التعليمية التي تعرض على الطالب السلوك الذي يراد تعلمه . ومن ثم يعرض المعلم فرص تعلم هذا السلوك وبالتالي يعطي الطالب فرصة تطبيقه .
٤ — تحديد الوسائل التي تنقل المعلومات المراد تعلمها .
٥ — تحديد طرق التقويم وادواته .
٦ — تحديد المحتوى الدراسي (القرار الثاني) الذي يناسب كل طالب على حدة .
٧ — تحديد نوع الأنشطة التعليمية (القرار الثالث) التي تناسب كل طالب على حدة .
٨ — تحديد وسائل نقل المعلومات المراد تعلمها (القرار الرابع) والتي تناسب كل طالب على حدة .
٩ — تحديد طرق التقويم وأدواته (القرار الخامس) التي تناسب كل طالب على حدة .
١٠ — في اتخاذ كل القرارات السابقة يجب الحرص على تقديم منهج متناسق متكامل يحقق الهدف التعليمي المنشود .

ونستطيع أن نستخلص مما سبق أن الكثير من واجبات المعلم هو في الحقيقة ملاءمة بين الموضوعات والمعايير المحددة . مثال ذلك : أي الكتب يلائم الأهداف المحددة ؟ وأيها يلائم المستوى المعين لطالب معين أو يلائم رغبات طالب آخر ؟

ان صعوبة عملية الملاءمة التي تواجه المعلم واضحة عند تصور قراراته التي تشتمل على عشرات الأهداف وعشرات الاعتبارات لكل طالب في كل مقرر مدرسي . ولكن العملية نفسها بالنسبة للحاسب الآلي لا تتعدى برمجة مناسبة مع الاحتفاظ بقدرة الحاسب على حفظ المعلومات والافادة منها بسرعة لا يقوى عليها العقل البشري .

اما الخطوة الثانية في هذا النموذج فهي تحديد صفات كل طالب ومميزاته على حدة لتكون مفاتيح اختيار الأهداف التعليمية ذات الصلة بهذا الطالب من حيث رغباته وحاجاته ومميزاته . مثال ذلك اختيار الكتب التي تتلاءم مع مستوى الطالب وقدرته على القراءة من خلال قرارات مهنية تتعلق بأسلوب التدريس والأهداف التعليمية العامة . ان الافادة من الحاسب الآلي في عملية التعليم يجب أن ترتكز على تحقيق واجبات محددة مستوحاة من القرارات التي يجب ان يتخذها المعلم .

وقد بيّن « هارنباك » الواجبات التي يجب أن يقوم بها الحاسب الآلي على النحو التالي :

١ — ان يمد المعلم بمختصر تمهيدي لمحتوى دراسي متعلق بالحصيلة العلمية التي حددها المعلم .
٢ — ان يقترح عدداً من الأنشطة لمجموعات كبيرة لها الصيغة التمهيدية والانمائية والمتطورة والمرتبطة بالحصيلة وخصائص الطلاب .
٣ — ان يقترح عدداً من الانشطة المهمة لمجموعات صغيرة لها الصبغة التمهيدية والانمائية والمتطورة .
٤ — ان يقترح عدداً من الأنشطة التعليمية الفردية المهمة التي يمكن ان تثبت جدواها .
٥ — ان يقترح مواد تعليمية مناسبة بما فيها المراجع للطلاب كأفراد .
٦ — ان يقترح المناسب من الأدوات والوسائل المعينة وما شابهها لتعليم مجموعات كبيرة وصغيرة .

٧ ــ ان يقترح ما يلائم المعلم من مراجع ومواد اخرى .

٨ ــ ان يقترح وسيلة لتقويم الحصيلة العلمية المتوخاة .

٩ ــ ان يقترح نقطة انطلاق بين الوحدات التعليمية المترابطة .

ان هذا النموذج الذي عرضناه يمثل مدرسة فكرية فيما يتعلق بالحساب الآلي واستخدامه في التربية والتعليم . وهناك مدرسة فكرية ثانية ترتكز على استخدام الحاسب الآلي في الادارة التربوية ولقد لخص الدكتور علي القاسمي فوائد استخدام الحاسب الآلي في الادارة التربوية مشيراً الى الاقتصاد في النفقات والاسراع في انجاز المعاملات . واعطاء نتائج تنظيمية افضل .

وتشمل مجالات استخدام الحاسب الآلي في الادارة ما يأتي :

١ ــ تنظيم الجدول المدرسي وجدول الامتحانات وما يتبع ذلك من توزيع الساعات وغرف الدراسة

٢ ــ المسائل المالية العادية كامساك الدفاتر ورسم الموازنة والحسابات ودفع الرواتب .

٣ ــ تنظيم قبول الطلاب وتسجيلهم .

٤ ــ اجراء الامتحانات .

٥ ــ التجارب التربوية والاختبارات النفسية .

٦ ــ تنظيم مكتبات الجامعة وتنفيذ خدماتها .

المراجـــع

1. Bajpai A.C., Aspects of Educational Technology. (Pitman Publishing, Bath.)
2. Eisele James E., Computer Assisted Planning of Curriculum and Instruction. (Educational Technology publication, Englewood Cliffs, New Jersey, 1971).
3. Atkinsom, Richard C., & H.A Wilson (eds). Computer-Assisted Instruction (New York: Academic Press : 1969).
4. Bunderson. C. Victor. Current Issues in the United States Regarding CAI (Austin the Univ. of Texas, 1970).
5. Holtzman, Wayne H. (ed.) Computer-Assisted Instruction: Testing and Guidance (New York: Harper and Row, 1970).
6. Bunderson. C. Victor, Justifying CAI in Mainline Instruction (Austin : the Univ. of Texas, 1971).
7. Skinner, B.E. The technology of teaching (New York: Appleton-Century-Crofts, 1968).

(٨) علي القاسمي ، استخدام العقل الالكتروني في التربية (جامعة الرياض ١٩٧٤م)

هل للتعلم والذاكرة مكان في القشرة المخية ؟
دراسات جديدة في علم النفس الفسيولوجي

للدكتور : محمود الزيادي

لا شك أن مخ الانسان هو سيد أعضاء بدنه . وهو يختلف كثيراً عن مخ الثدييات الأخرى خصوص في اتساع منطقة القشرة المخية ، فالمادة الرمادية ، أي القشرة المخية التي تغطي كرة المخ عند الانسان متسعة اتساعاً كبيراً لأنها تحتوي على خضم هائل من الخلايا العصبية . ومن هنا يتكدس بعضها فوق بعض في جمجمة الانسان محدثة تلك الأخاديد والثنيات التي تسمى بالتلافيف . وهذه الأخاديد عميقة جداً حتى أن معظم هذه الشبكة من الخلايا (حوالي ٦٥٪ من خلايا المخ) تختفي بداخلها .

وفي هذه القشرة منطقة غريبة في وظيفتها تغطي جزءاً كبيراً من الفصين الصدغيين سميت مؤخر بالمنطقة المفسّرة « The Interpretive area » . ان هذه المنطقة اذا نبهت كهربياً فانها تستطيع استدعاء سلسلة من خبرات الانسان السابقة . ومن الممكن أن تحدث الاثارة الصرعية الآثار نفسها في المنطقة نفسها . انها أشبه بجهاز تسجيل أو شريط سينمائي يتحرك داخل المخ بالمناظـــر والأصوات والأفكار نفسها .

وقد قام فريق من الجراحين وعلماء الأعصاب المهتمين بالعلاج الجراحي للصرع بمعهد مونتريال لعلم الأعصاب بجامعة « ماكجل » بكندا وعلى رأسهم الأستاذ وايلدر بنفيلد « Wilder Penfield بسلسلة من الدراسات عن هذه المنطقة في القشرة المخية تجلو لنا بعض غوامض هذا الموضوع المثير . لقد أثارت هذه الدراسات جدلاً كبيراً بين علماء النفس والطب النفسي في السنوات الثلاث الماضية وفي اعتقادي أن هذه الدراسات العلمية ستؤدي الى سلسلة طويلة من أبحاث المستقبل في علم النفس بعامة وعلم النفس الفسيولوجي بخاصة .

ونستطيع أن نلخص نتائج هذه الدراسات في أن التنبيه الكهربي لهذه المنطقة من القشرة المخية يحدث نوعين من الاستجابات هما :

١ ــ استجابات خبرية Experiental responses
٢ ــ استجابات تفسيرية Interpretive responses

ونتناول كل نوع منهما بشيء من التوضيح :

١ ــ الاستجابات الخبرية :

يحدث أحياناً في أثناء العمليات الجراحية العصبية بالتخدير الموضعي أن يحدث تنبيه كهربي ضعيف في المنطقة الصرعية اليمنى أو اليسرى . فيؤدي ذلك الى أن يعيش المريض بصورة شعورية خبر سابقة ويعيها تماماً . ويبدو أن هذه الخبرة تقفز الى السطح من بين خبرات حياته السابقة بصورة عشوائية والغريب في الأمر أنها تقفز بكل تفصيلاتها الدقيقة . ثم يتوقف هذا الاستدعاء الخبري فجأة حينم

وقف التنبيه الكهربي أو حين يبتعد عن هذه المنطقة من القشرة المخية . وهذا هو المقصود بمصطلح لاستجابة الخبرية . ولنضرب بعض الأمثلة لهذا النوع من الاستجابات الخبرية :

المثال الأول لمريض أجريت له عملية تنبيه كهربي للفص الصدغي من الناحية اليمنى من المخ ال « انني أرى أمامي بيانو وأرى أحد العازفين وأسمع اللحن جيداً » . وعندما نبهت القشرة مرة أخرى ن أن يخبره الباحث بذلك قال « أرى شخصاً يتحدث الى شخص آخر . ولكنني لا أكاد أتبين الحديث . ه شيء أشبه بالحلم » . ثم أعاد الباحث تنبيه المنطقة نفسها . فسمع المريض أغنية وأخذ يتغنى بها . ا أعيد التنبيه للمرة الرابعة قال المريض « انني أسمع الأغنية نفسها في برنامج اذاعي » . وأخيراً أخبره احث أنه سيعيد الكرة وينبه المنطقة نفسها . وبعد فترة صمت قال الباحث « سأبدأ الآن » ولكنه لم به المنطقة . والمريض لا يعلم بعملية التنبيه إلا اذا أخبره الباحث بها لأن القشرة المخية لا تحس . فقال ريض : « لا شيء موجود على الاطلاق » .

والمثال الثاني لسيدة سمعت فرقة كاملة تعزف لحناً موسيقياً حينما أجريت لها عملية تنبيه للفص صدغي من المخ . ثم توقفت الموسيقى عندما توقف التنبيه . ثم عادت الموسيقى مرة أخرى عندما نبهت مرة الثانية . وكانت تهمهم بالنغمات مع الفرقة الموسيقية . وفي كل مرة يتم فيها تنبيه هذه المنطقة من خ يعود استماع اللحن نفسه . وكانت الموسيقى تبدأ دائماً من المنطقة نفسها وتسير وفقاً لبقية اللحن كما هو متوقع . وقد أخفقت كل محاولات الباحث تضليل المريضة التي كانت تعتقد أن هناك جهاز سجيل يعمل في غرفة العمليات .

والمثال الثالث لصبي أجريت له عملية تنبيه للمنطقة اليمنى الصدغية فسمع أمه تتحدث في الهاتف . عندما أعيد التنبيه مرة ثانية دون انذار سمع أمه تواصل الحديث نفسه . ولما أعيد التنبيه للمرة الثالثة بعد ترة زمنية وجيزة قال الصبي « اني أسمع أمي تقول لأخي أن عليه إن يأخذ معطفه خشية البرد . انني سمعها جيداً » . ثم سأله الباحث عما اذا كان ذلك قد حدث فعلاً في الواقع . فأجاب الصبي « نعم ، حدث ذلك قبل أن آتي الى هنا مباشرة » . فسأله الباحث مرة أخرى : « هل كان ما سمعته أشبه بالحلم ؟ جاب « كلا . . . انه شيء حيوي وطبيعي تماماً وكأني أعيشه » .

ـ الاستجابات التفسيرية :

ومن ناحية أخرى يمكن أن يؤدي التنبيه في المنطقة نفسها الى استجابات مختلفة . إذ أن المريض كشف ـ وهو تحت تأثير التنبيه ـ أن هناك تغيراً ما قد حدث في تفسيره ما يرى وما يسمع . فهو يقول لا أن هذه الخبرة التي يعيشها الآن تبدو مألوفة لديه وكأنه رآها أو سمعها أو فكر فيها من قبل . وهذه ظاهرة التي يسميها الفرنسيون « ظاهرة الرؤية السابقة deja vu phenomena » هي حالة من حالات لطرح لعناصر عامة مشتركة . إذ أن كثيراً من المواقف المعقدة لها تفصيلات متشابهة . وهذه التفصيلات تشابهة التي خبرها المرء من قبل يعود فيتعرف عليها في الموقف الجديدة . فربما يبدو له كأنه عاش ا الموقف من قبل بالفعل . ومعنى ذلك أن هذه التفصيلات هي نوع من الادراك المحرف للذاكرة . ربما تبدو له هذه الأشياء غريبة فجأة . فالمشاهد قد تبدو بعيدة وصغيرة ، والأصوات قد تبدو ضعيفة زيلة . أو ربما تصبح الأشياء والأصوات ضخمة وقريبة . وربما يشعر المريض فجأة بالخوف وكأن يئاً ما سيدهمه . ويتملكه رعب هائل وغامض . وقد يقول إنه يرى نفسه وكأنه واقف على بعد .

والواقع أنه لا توجد وظيفة محددة ينسبها علماء الأعصاب للفصين الصدغيين . ومصطلح « القشرة المفسرة » Interpretive cortex » ليس إلا تعبيراً عاماً وضعه بنفيلد لكي يناقش هذا الموضوع . كما هي الحال في مصطلحات أخرى كالقشرة الحركية « Motor cortex » والقشرة الحسية « Sensory cortex » والقشرة الكلامية « Speech cortex » التي كانت مصطلحات عامة غامضة قامت بالغرض نفسه . ولكن يجب أن نفهم هذه المصطلحات على أساس أنها لا تعني استقلالاً لمناطق المخ المختلفة . فتحديد وظائف المناطق القشرية المخية ليس إلا اشارة الى أهمية هذا الجزء من القشرة أو ذاك بالنسبة للوظيفة ، ولا يعني مطلقاً انفصال ذلك الجزء عن بقية أجزاء المخ .

ويحسن قبل أن نناقش موضوع هذا الجزء من القشرة أن نتعرض باختصار لمناطق الحس والحركة والكلام فيها . لأن معرفة أثر التنبيه الكهربي في هذه المناطق يسهل علينا فهم نتائج التنبيه الكهربي للفصين الصدغيين . ويشمل هذا العرض العناصر الآتية :

أ ـ **وظائف القشرة المخية :** لقد كانت أبحاث فلورنس « Flourens » في القرن التاسع عشر أول دليل على وجود تخصيص في وظائف بعض مناطق القشرة المخية ، فقد لخص نتائج بعض دراساته في قوله « ان الفص الجبهي في نصف كرة المخ يختص بعمليات التفكير والارادة على حين أن المخيخ يؤدي الى تآزر حركات الجسم . . . الخ » .

وفي عام ١٨٦١ عرض بول بروكا « Paul Broca » حالته الشهيرة التي تبين فيها أن تلف منطقة معينة صغيرة في النصف الأيسر من كرة المخ يؤدي الى فقدان القدرة على الكلام . وقد اتضح بعد ذلك أن منطقة الكلام في القشرة المخية توجد فعلاً في النصف المسيطر من كرة المخ . وهو النصف الأيسر عند معظم الناس . وفي عام ١٨٧٠ استخدم فرتش « Fritsch » وهتزج « Hitzig » تياراً كهربياً مرراه في قشرة مخ كلب في أحد النصفين مما أدى الى تحرك رجل الكلب في الناحية المقابلة من الجسم . ومن هنا بدأ اكتشاف منطقة الحركة في القشرة المخية .

وبعد هذه الدراسات الرائدة أجرى عدد من الاكلينيكيين التجريبيين سلسلة من الابحاث تهدف الى تحديد وظائف المناطق المختلفة للقشرة المخية . وقد أصبح من المتفق عليه الآن بالنسبة للانسان أن الشق قبل المركزي « Precentral gyrus » في كل من نصفي المخ يرتبط بالضبط الإرادي للشفتين واللسان والفك ، أي أنها مناطق حركية . كما اتضح أن هناك مناطق أخرى في القشرة في كل من النصفين (الشق بعد المركزي) « Postcentral gyrus » تختص بالأحاسيس الجسيمة المختلفة ، أي أنها مناطق حسية . كما تبين من نتائج هذه الدراسات أن هناك أليافاً عصبية تمتد من منطقة الحركة في القشرة . وتهبط من خلال جذع المخ الأسفل والنخاع الشوكي ثم تستقر في العضلات . ومن خلال هذه الممرات العصبية يصبح من الممكن السيطرة الارادية على هذه العضلات . وهناك ممرات حسية عصبية تخرج من أعضاء الحس المختلفة وهي العين والأذن والفم والجلد والعضلات لتصل الى مناطق مختلفة من القشرة المخية .

وتسمى هذه المناطق الحركية والحسية بمناطق الاسقاط (Projection areas) وهي تلعب دوراً كبيراً في اسقاط التيارات العصبية من أطراف الجسم المختلفة الى القشرة ومنها الى الأطراف ، وهذا

يجعل الوعي الحسي بالبيئة ممكناً . كما أنه يمكن الفرد من التعبير الحركي الخارجي . وللمنطقة الحركية في القشرة استخدامها الخاص خلال القيام بفعل ارادي . كما أن للمناطق الحسية استخداماتها الخاصة عند ما يرى الانسان أو يشم أو يسمع أو يحس .

ب ــ **الانتقال العصبي** : يقول شرنجتون « Sherrington » عالم الأعصاب الأشهر أن قيام المخ بوظائفه يعتمد على الحركة في داخله . أي يعتمد على الانتقال الكهربي الذي يعبر ألياف الجهاز العصبي ويقطع المسافات الطويلة . ويشبه هذا الانتقال داخل هذه الدائرة الواسعة من جسم الانسان بالشهاب الذي يمرق في السماء ليلاً مخلفاً وراءه ذيلاً طويلاً يومض بالضوء . فعندما يحرق هذا الشهاب يستمر وميض هذا الخط الضوئي فترة وجيزة ثم يخبو شيئاً فشيئاً حتى يختفي تماماً . والانتقال العصبي شبيه بذلك . وتنشط مناطق القشرة المختلفة في بعض الأوقات ثم تعود فتهدأ . ولكن ما دام الانسان حياً فلا بد أن هناك قدراً من التكامل المركزي والتآزر بين هذه الانتقالات العصبية بين جذع المخ ومناطق القشرة . وهذا ما يسمى بالتكامل المركزي للدماغ Central encephalic integration

حـ ــ **الاستجابات الحسية والحركية والنفسية لتنبهات القشرة المخية** : الهدف الأساسي من دراسة هذه الاستجابات هو محاولة التعرف على طبيعة الاستجابات النفسية التي تظهر عندما ننبه المنطقة المسماة بالقشرة المفسّرة . وتقتضي هذه المحاولة الاشارة الى النشاط الحسي والحركي للقشرة فيما يلي :

عندما تمر تيارات كهربية خلال المناطق الحسية في القشرة المخية لا يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً ، وربما كان الاختلاف الوحيد هو في وجهة التيار . فالممر البصري يصل الى المنطقة البصرية في الفص القفوي ، والممر السمعي يصل الى المنطقة السمعية من القشرة في الفص الصدغي . . وهكذا . وعندما يقوم الجرّاح بتنبيه منطقة حسية في القشرة يرسل القطب الكهربي خلال ممر معين . وهذا القطب عندما ينبه منطقة الابصار في القشرة لا يحدث إلا روْية أولية بسيطة لنقاط أو ظلال أو أشكال ضوئية تتحرك . كذلك اذا دخل هذا القطب الكهربي منطقة السمع في القشرة فانه يوْدي الى ان يسمع المرء طنيناً أو همهمة . واذا دخل الى الشق بعد المركزي ، أي مناطق الحس الجسمي فان المرء قد يشعر باحساس زائف بالحركة . وهذا معناه أن الاحساس قد يحدث بتمرير تيار كهربي في مناطق الحس ، وأما اذا حدث هذا التنبيه في مناطق الحركة من القشرة فانه يوْدي الى تحرك أعضاء الجسم .

وهناك نوع ثالث من الاستجابات التي تحدث لهذا التنبيه الكهربي هي التي نسميها الاستجابات النفسية تمييزاً لها من الاستجابات الحسية والاستجابات الحركية . وهذه الاستجابات النفسية تحدث في مناطق معينة من القشرة في الفص الصدغي . ولكنها لا تحدث أبداً عند تنبيه أية منطقة أخرى . ويجب أن نقرر أن هناك مناطق كبيرة في القشرة لا هي حسية ولا هي حركية ، وربما ترتبط بعمليات نفسية أخرى ، ولكن هذه المناطق لا يمكن أن نثيرها بهذا المثير البسيط أي بتمرير تيار كهربي ضعيف الى القشرة .

د ــ **حالات الصرع الحالمة** : يعرف جاكسون « Jackson » الصرع بأنه « تحرك سريع وموْقت وشديد ومفاجيء في منطقة ما من مناطق المادة الرمادية » وتهدف العمليات الجراحية لعلاج الصرع الى استئصال هذا الجزء من المادة الرمادية المسئول عن نوبات الصرع اذا كان اكتشاف هذا الجزء ممكناً .

ومن هنا يقوم الجراح باحداث تنبيه كهربي لمناطق القشرة المتعددة حتى يصل الى منطقة معينة يؤدي تنبهها الى احداث الظاهرة النفسية التي تسبق النوبة مباشرة . ومن هنا يتعرف على نقطة البداية .

وهذه الظاهرة النفسية التي تشكل بداية النوبة قد عرفها الاكلينيكيون منذ القرن التاسع عشر وسمّاها جاكسون بالحالة الحالمة « dreamy state » وهي حالة تحدث عند بدء التشنج الصرعي كأن يشعر المريض بأنه في حلم ، أو أن حلمه مختلط بالواقع ، أو ربما يشعر بأنه يعود القهقري الى احداث بعيدة من أحداث طفولته .

ولم يحاول جاكسون تصنيف هذه الحالات الحالمة . ولكنه فعل شيئاً أهم من ذلك ، فقد حدد منطقة القشرة المخية التي تؤدي الى هذه الحالة . وهي على وجه التحديد منطقة في داخل الفصين الصدغيين وغائرة فيها . وهي المنطقة نفسها التي تسمى بالقشرة المفسرة . والتي يؤدي تنبيهها الى احداث الاستجابات النفسية الخبرية والتفسيرية .

ونضرب لهذه الاستجابات مثلاً بفتاة في السادسة عشرة من عمرها . دخلت معهد مونتريال للأعصاب شاكية من نوبات صرعية . وكانت النوبة تبدأ عندها دائماً بخبرة هلوسية محددة ، وهي حلم قصير يمثل خبرة طفلية مبكرة ، ثم تصرخ بعدها رعباً وتجري نحو أمها ، ويصحب ذلك تشنج صرعي حاد .

قام بنفيلد باجراء جراحة لهذه الفتاة مستعملاً التخدير الموضعي ، واستطاع أن يحدث هذا الحلم بتنبيه كهربي في منطقة محددة من الفص الصدغي الأيمن . وعند تنبيه المناطق الأخرى من القشرة الصدغية كان يحدث خوف مفاجىء ولكن بدون الحلم . وفي بعض المناطق من الفص الصدغي كان التنبيه الكهربي يجعل الفتاة ترى شخصاً يقترب منها ، على حين أن تنبيه بعضها الآخر يجعلها تسمع صوت أمها وأخواتها .

والمهم هنا أن نعرف أن تنبيه المنطقة البصرية في الفص القفوي عند أي مريض يجعله يرى أضواء أو ألواناً متحركة أو أشكالاً سوداء ، ولكنه لا يرى أبداً شخصاً يقترب منه . كما أن تنبيه المنطقة السمعية من القشرة يؤدي إلى أن يسمع المريض طنيناً أو همهمة أو أصواتاً مبهمة ، ولكنه لا يسمع أبداً كلاماً وأحاديث . ومعنى ذلك أن تنبيه المناطق الحسية من القشرة يؤدي إلى أحاسيس بصرية أو سمعية غامضة ولا يستدعي أبداً خبرات سابقة واضحة .

وقد أجريت فيما بعد مجموعة من الأبحاث تدور كلها حول تنبيه مناطق القشرة المختلفة ، فلم يحدث أبداً ظهور استجابات نفسية خبرية أو تفسيرية إلا من تلك المنطقة الصدغية .

وبعد سلسلة الدراسات التي قام بها بنفليد وتلاميذه حاولوا تصنيف التشنجات والحالات الصرعية تصنيفاً منطقياً بالطريقة نفسها أي إلى تفسيرية وخبرية . وقد سبق أن ذكرنا أن الاستجابات النفسية التفسيرية إنما هي تفسيرات لخبرة حالية وأن الاستجابات النفسية الخبرية هي استعادة لخبرة سابقة ، ومن ثم تكون التشنجات التفسيرية مصحوبة بخيالات « illusions » على حين تكون التشنجات الخبرية مصحوبة بهلوسات « halucinations » .

وقد أمكن تقسيم الاستجابات والتشنجات التفسيرية إلى عدة فئات من أهمها :

١ – التعرف « Recognition » حيث يتخيل المريض أن الأشياء التي يراها ويسمعها ويفكر فيها حالياً مألوفة لديه أي أنها مرت به من قبل (ظاهرة الرؤية السابقة) .

٢ – الخداع البصري « Visual illusion » أي الإحساس بأن الأشياء المرئية تتغير كأن يراها تقترب وتكبر .

٣ – الخداع السمعي « Auditory illusion » أي الإحساس بأن المثيرات السمعية تتغير كأن يراها تدنو وتعلو .

٤ – الانفعال التخيّلي « Illusional emotion » كانفجار انفعال الخوف أو الإحساس دون وجود مثير خارجي واضح .

أما ظاهرة الهلوسات فهي معايشة خبرات من الماضي تقفز إلى الذهن دون أن يكون هنالك فقدان تام للواقع الحالي .

وتعقيباً على ما ذكر نؤكد أن هذه الأعمال العلمية الرائدة التي قام بها بنفليد تعد من الأعمال الغريبة والمحيّرة لعلماء النفس والفسيولوجيا وعلم الأعصاب . وعلى رغم أنها تفتقر إلى الضبط المنهجي لأن بنفيلد لم يقم باختيار عينات مضبوطة ، ولم يعتمد على أدوات علمية دقيقة تمكنه من قياس الظواهر النفسية الخبرية والتفسيرية . ولأن الأدوات الفنية المتاحة الآن تعجز عن هذا القياس . وعلى رغم أنه اعتمد اعتماداً تاماً على تصورات مرضاه في العمليات الجراحية . وهي تصورات قد تشوبها خبرات هلوسية وذكريات محرفة فإن نتائج دراساته وأبحاثه تثير أسئلة كثيرة جديرة بالاهتمام والبحث . ومن الممكن أن تتمخض عنها أبحاث تجريبية عديدة وأن تثير أسئلة مهمة مثل : ما وظيفة هذا الجزء بالذات من القشرة المخية ؟ وما علاقته بعملية التذكر ؟ وهل يحتفظ الإنسان بذكرياته مسجلة في هذه المنطقة ؟ إن هناك أبحاثاً تدل على أن القشرة المفسّرة ليست وحدها المسئولة عن عملية التذكر ، ففي بعض العمليات الجراحية استؤصل جزء كبير من القشرة المفسّرة ولم يؤد ذلك إلا إلى ضعف طفيف في الذاكرة ، ولم يؤد إلى اختفاء القدرة على تذكر الأحداث الغريبة . ولذلك يمكن أن نسأل : هل اختزان الذكريات عملية عصبية أو أنه عملية كيميائية ؟ إن هناك مادة خلوية تسمى حمض السريبونيوكليك RNA يعتقد أنها الشفرة التي تنقل مخزون الذاكرة . كما يعتقد أن حمض ال دي اكس نيوكليك DNA هو الشفرة التي تنقل التكوينات الوراثية . ففي دراسة قام بها بابيك Babich » وجيكوبسون Gacobson » دربا مجموعة من الفيران على الاقتراب من الطعام عندما تسمع صوتاً معيناً . ثم استخلصا منها مادة RNA وحقنا بها فيران غير مدربة ، فوجدا أن الفيران غير المدربة أصبح لديها ميل إلى أن تتجه نحو الطعام عندما تسمع الصوت نفسه . فإذا كان حمض الـ RNA ينقل الذكريات ، أفلا يوحي ذلك بأنه سوف يصبح من الممكن في المستقبل نقل هذه الذكريات من شخص الى شخص آخر ؟ .

ولا شك أن دراسة موضوع الذاكرة سواء من الزاوية العصبية كما فعل بنفيلد وزملاؤه . أو من الزاوية الكيميائية كما فعل بابيك وجيكوبسون وشتيلار وغيرهم عمل مثير يكتنفه الكثير من الغموض . ولكنه يثير أسئلة علمية طريفة نحس إزاءها بأننا في حاجة إلى أبحاث علمية ضخمة حتى نستطيع أن نفهم هذه الظاهرة فهماً يرتكز على الحقائق العلمية المستمدة من التجريب العلمي الدقيق .

وأخيراً لنا في ضوء الدراسات والتجارب العلمية السابقة أن نسأل :

هل يصل العلم يوماً الى نقل المعلومات والذاكرة التي يكتسبها إنسان ما إلى مخ إنسان آخر ؟ أي هل سيصبح ممكناً نقل معلومات معينة من مخ شخص إلى مخ شخص آخر ؟ اذا حدث ذلك فسيطرأ على عمليتي التعلم والتعليم تطور هائل لا يعلم مداه إلا الله . فسبحان من علم الإنسان ما لم يعلم .

المـراجـع

1. J. Taylor, ed., Selected Writings of Joha Hughlings Jackson (doudan: Hodder and Stoughton 1931), vol. 1, On Epilepsy and Epilepticform Convulsions.
2. S. Mullan and W. Penfield, American Medical Association Archives of Neurology and Psychiatry 81 (1959).
3. W. James, The principles of Psychology (New York: Holt, 1910.
4. W. Penfield: The Exitable Cortex in Conscious Man. 1972.
5. W. Penfield and L. Roberts, Speech and Brain Mechanisms (Princeton, N.J. Princeton University Press, 1959).

نشأة المدن وعلاقتها بوفرة الغذاء

محمد محمود احمد محمدين :
محاضر بقسم الجغرافيا

لم تستأثر ظاهرة العمران المدني باهتمام الجغرافيين وعلماء الاجتماع فحسب ، بل انها استقطبت اهتمام كل أولئك الذين تدور دراستهم حول الانسان ، ويرجع ذلك لأسباب عديدة نذكر منها أن المدينة حديثة العهد في تاريخ وجود الانسان على سطح هذا الكوكب ، وأنها تمثل تغييراً جذرياً في أنماط حياته وأبعاد وجوده الاجتماعي ، كما أنها ما أن ظهرت ككيان عمراني جديد حتى بسطت نفوذها على ما يجاورها وما يحيط بها من مناطق فانقادت لها طواعية وكرهاً وأصبحت المدينة بذلك مركزاً للقيادة والتأثير الفكري والاجتماعي والاقتصادي .

ومن الأمور التي زادت من اهتمام الباحثين في ظاهرة العمران المدني أن هذا النمط العمراني الذي ظهر منذ بضعة آلاف من السنين استمر دون انقطاع ولم ينته بعد بل تشعبت مسالكه وازداد تعقيداً .

ان المدينة كظاهرة جغرافية تختلف عن الظاهرات الجغرافية الطبيعية الأخرى لأنها من صنع الانسان وتتمثل فيها حضارته وثقافته ، فمن يتطلع الى مدينة فقد تطلع الى نوع من الثقافة، ومن يتجول بين شوارع مدينة وحاراتها فقد تجول بين سطور تاريخها وتعرف على عادات شعبها وثقافته ومظاهر حضارته . ان المباني طرازها والشوارع ونظامها لغة قلما يخطىء فهمها من تمرس على قراءتها . ان نظرة الى مئذنة تعني وجود عدد من المسلمين ، ورؤية عدد كبير من المساجد تعكس مدى الاهتمام بالدين الاسلامي ، كما أن الآثار والأطلال القديمة في مدينة ما تشهد بالجذور التاريخية لوجودها .

والمدينة موضوع للدراسة له مداخل كثيرة وأبواب متعددة . آثرت أن أتناولها كموقع فرض تعينه وتحديد وجوده الغذاء ، وتخيرت الغذاء لأنه أساس وجود الفرد . ومدار سعيه . فهو يقود حركته ويوجه سلوكه . وما المدينة إلا أفراد ، وما يتحكم في الفرد يخضع له الأفراد . ونبدأ دراستنا بالإجابة عن السؤال الآتي :

ما الظروف التي ادت الى ظهور المدينة ؟ سؤال يفرض نفسه في مقدمة هذا المقال . والاجابة عنه تتطلب الاجابة عن سؤال آخر عما يقصد بالمدينة ؟ سؤال تبدو الاجابة عنه سهلة هينة . ورغم أن كل انسان تقريباً يعرف ماذا يقصد بالمدينة ، إلا أنه حتى الآن لم يتفق الجغرافيون وغيرهم على تعريف جامع مانع لها .

ان كلمة « المدينة » في اللغة العربية واللغات السامية الأخرى مشتقة من « دان » يدين أي حاكم (١) ، و « الديان » القاضي . فهي مكان اقامة القاضي . وفي هذا اشارة الى وظيفة الحكم والادارة وهي من أولى وظائف المدن في التاريخ القديم . وعلى الرغم من أن الجغرافيين يختلفون في تعريفهم للمدينة إلا أنهم يجتمعون حول خمسة أسس رئيسية (٢) لتعريفها هي :

(١) محمد السيد غلاب ، جغرافية الحضر ، ص ٤٢ .
(٢) جمال حمدان ، جغرافية المدن ، ص ١٢ .

أ ـ الأساس الاحصائي أو الكمي :

ويستند الى عدد معين للسكان بمعنى أن التجمع السكاني أو الحلة اذا وصل سكانها الى عدد معين تصبح مدينة ، ويختلف هذا الحد العددي بين الدول ويتفاوت بين ألفي نسمة في « تركيا » وأحد عشر ألف نسمة في « مصر » . وأهم ما يوجه الى هذا الأساس العددي اختلاف الدول حول تحديده ، كما أنه ليس بمعقول أن تتحول المدينة الى قرية . اذا ما نقص عددها .

ب ـ الأساس الاداري :

وهو أن المدينة تحدد بمرسوم قضائي أو قرار اداري يعلن أنها مدينة على أن مراسيم المدن لم تعرف في مناطق كثيرة ومنها الشرق الأسط . والأساس الاداري أساس لاحق لوجود سابق . فالمدينة وجدت أولاً ثم استحقت اسمها .

ج ـ الأساس التاريخي :

يرى بعض الكتاب ومنهم «ماكس سور –Max Sorre» (٣) أن التاريخ ييسر لنا تعريفاً وافياً للمدينة . وأن الآثار التاريخية في أي تجمع عمراني أقدر على تفسير وجودها من عدد سكانها . ويعترض على هذا التعريف بأن هناك مدناً كثيرة بدون تاريخ مثل مدن التعدين والمدن الأمريكية .

د ـ الأساس الوظيفي :

ويعتمد هذا الأساس على نمط الحياة ، فالقرية تعتمد على الزراعة ، والمدينة ليست كذلك أي أن المدينة هي التجمع اللازراعي (٤) .

وقد عبر « روبرت لوبز – Robert S. Lopez» (٥) عن المدينة بأنها ملتقى الطرق . وخير مثل على ذلك في نظره تعبير المصريين القدماء عن المدينة في كتابتهم الهيروغليفية حين رمزوا للمدينة بخطين متعامدين داخل دائرة (٦) يدلان على الطرق المتقاطعة . وربما كان رمز المدينة الفرعونية هو أقصر وأقدم تعريف للمدينة يتفق ورأي لوبز . وقد يعترض على ذلك بأن المصريين القدماء . ربما لم يقصدوا برسم الصليب أن يرمزوا الى تقاطع الطرق .

وقد عرف «ديكنسون – Dickinson » (٧) المدينة بأنها تجمع عمراني متكدس يعمل أغلب سكانه بحرف غير الزراعة كالتجارة والصناعة .

---

(٣) Chabat, G. Les Viles, Paris 1948, P. 11

(٤) جمال حمدان ، جغرافية المدن ص ١٢ .

(٥) محمد السيد غلاب ، المرجع السابق ص ٤٩

(٦) Emrys Jones, Towns and eities, Oxford University Press, 1966, P.6

(٧) Chauncy D. Harris , Readings in urban Geog., Chicago, 1969, P.277.

هـ – الأساس المظهري العام :

ويتلخص هذا التعريف في أننا يمكن أن نتعرف على المدينة من مظهرها العام . إذ أنها قمة التطور الحضاري . وتتضح بصمات هذا التطور في مبانيها العامة وشوارعها ومصانعها . إلا أن هذا التعريف لا ينأى عن دائرة الاعتراض . فهناك كثير من القرى ذات التخطيط الهندسي الحديث لا تختلف في مظهرها عن كثير من المدن .

وهناك تعاريف أخرى عديدة . على أننا نلاحظ أن معظم هذه التعاريف تنظر الى المدينة على أنها تجمع بشرى عمراني يشتغل أغلب سكانه بأعمال غير زراعية . ومما تجدر الاشارة اليه أن معظم التعاريف لا تستبعد الزراعة تماماً من أعمال سكان المدينة .

وهناك سؤال آخر : **ما الظروف والعوامل التي أدت إلى ظهور المدن ؟**

يقال أن المدينة وليدة فائض من الطعام والوقت ، فائض من الطعام سمح لبعض الأفراد بالانصراف عن الزراعة الى أعمال أخرى ، وفائض من الوقت سمح بالتأمل والتفكير والابتكار .

لقد كان هم الانسان الأول وما زال هو الطعام . فقد تحرك الانسان بحثاً عن الطعام من مكان الى آخر . وتدرج في وسائل انتفاعه بسطح هذا الكوكب وموارده . فكان يطارد الحيوانات . ويلتقط الثمار من فوق رأسه أو الجذور من تحت قدميه ، ولم يعرف الاستقرار بل كان ينتقل وراء طعامه ممثلاً في فريسة يطاردها . أو ثمار يبحث عنها . ولم يعرف الانسان خزن الطعام . بل كان يستهلك طعامه متى حصل عليه . وكان الوجود الانساني ممثلاً آنذاك في جماعات مبعثرة لا تعرف الاستقرار ، واستغرقت هذه المرحلة التي اكتفى الانسان فيها بالتطفل على موارد بيئته . والتي تعرف بمرحلة الجمع والالتقاط . آلاف السنين (٨) . وعلى رغم مرور عشرات الآلاف من السنين على تحول معظم شعوب الأرض عن هذه الحالة . فما زالت بقايا تستحق الذكر من جماعات بشرية كثيرة تعيش على الجمع والالتقاط والصيد مثل « البوشمن – Bushman » و« السيمانج – Semang » والاستراليين الأصليين وسكان « تيراد لفويجو– Tierradel Fuegons » مع الفارق بينهم وبين من سبقهم . إذ زادت المعرفة بالحيوان . وتنوعت أساليب صيده . بعد أن انتهت اليهم تجارب أجدادهم عبر آلاف السنين وتناقلتها الأجيال . وأسوق مثالاً لذلك هنود الأثابا سكان (٩) « Athapascan » الذين يستعملون مائة وستاً وسبعين أداة للصيد منها ثلاث وعشرون أداة لصيد الأسماك وحدها .

ويشترك أولئك الذين يعتمدون حتى اليوم على الجمع والالتقاط والصيد مع أسلافهم السابقين في أنهم يمارسون عملاً واحداً لا يتغير ، وأن خزن الطعام عندهم أمر صعب غير ميسور ولذا يستهلكون الطعام فور الحصول عليه .

وقد تطور الانسان وتطورت ثقافته . فتعلم أموراً جديدة في حياته من أهمها كيفية اشعال النار واستخدامها . ثم اختراع الآلات . ثم وسائل الاتصال والتخاطب مع الآخرين . ويطلق على هذه الأمور الثلاثة « الدعائم الثقافية الثلاث » . (١٠) The Tripod of Culture

(8) Emrys Jones, Human Geog. London 1967, P. 85.
(9) Emrys, Op. Cit, P. 86.
(10) Ibid, 87.

كذلك تقدم الانسان خطوة أخرى . في طريق حصوله على الطعام . لقد استأنس الحيوان . ولم يعد يطارده ليقتله ، بل أصبح حريصاً عليه أن يهتم به ويرعاه ، ولكن الانسان الذي لم يعرف الاستقرار ما زال متنقلاً يرعى حيواناته ويقودها الى مناطق العشب ، ثم تحولت المطاردة الى نوع من مصاحبة الحيوان ، غير أن الحركة لم تنقطع والتنقل لم ينته .

واستأنس الانسان حيوانات الرعي . كما استأنس النبات . ولم يتنقل للبحث عن البذور والثمار . بل أصبح يزرعها ويتحكم فيها ويعرف مكانها ، ويطلق على هذا التحول الكبير الذي حدث في العصر الحجري الحديث ، الثورة الحضارية ، أو الثورة الزراعية . وقد حدث هذا التغير في الشرق الأوسط منذ خمسة آلاف عام قبل الميلاد . ان هذا التغير ثورة في مضمونه . لأنه انتقال الى انتاج الطعام بدلاً من جمعه ، لكن لفظ الثورة قد يكون مضللاً لأنه يوحي بالتغير المفاجيء . أما اكتشاف الزراعة فقد استغرق وقتاً طويلاً في معرفة خصائص نمو النبات ، وبممارسة المحاولة والخطأ في عملية الزراعة . ثم في عملية تبني أسلوب الزراع وانتشار الزراعة على مستوى المجتمع لاعادة صياغة البناء الاقتصادي .

لقد أحدث هذا التحول تغييراً كبيراً في المجتمع تردد صداه وامتدت آثاره في بيئة الانسان الطبيعية . لقد أزال الانسان الحشائش والأشجار ليحل محلها الزراعة . فغير مظهر السطح . واستخدم الآلات الحجرية القاطعة المصقولة فتمكن من قطع الأشجار وحفر التربة واكتسبت حضارة العصر الحجري الحديث اسم -« Neolithic » من هذه الأدوات الحجرية المصقولة .

ان هذه التطورات قد أدت في الشرق الأوسط الى استقرار الانسان ، فهجر كهوفه . وكوّن مجموعات أنشأت القرى التي حققت له ما كان يصبو اليه من أمن وحماية لممتلكاته الشخصية المتمثلة في زرعه وأدواته . وتعلم الانسان التعاون وجني ثماره .

ولقد أدت هذه التطورات الكبيرة الى أن يستقر الانسان لأول مرة وأن يصبح لديه فائض من الطعام وفائض من الوقت ، وكان من نتائج ذلك أن انصرف بعض الناس الى أعمال غير زراعية . الى الصناعة والتجارة والتأمل والتفكير فاخترعت الكتابة ، وظهرت التجمعات الحضرية وليدة لفائض من الانتاج الزراعي . يقول «آدم سميث (١١) Adam Smith » : « ان الأرض ينبغي أن تنتج فائضاً ليدعم المـــدن » .

ومن الحقائق التي لا تنكر ، أن أقدم المدن التي عرفها التاريخ . كانت مدناً زراعية نشأت في سهول الأنهار الفيضية الخصيبة في وادي النيل ووادي دجلة والفرات عندما قام الانسان بإنتاج طعامه . واستطاع أن يحقق فائضاً منه .

ومن الآراء التي تستحق الذكر في موضوع الارتباط بين التجمعات العمرانية وحرفة الزراعة . رأي الجغرافي الأمريكي « كارل سور – Carl Sauer » (١٢) الذي يخالف آراء معظم الباحثين القائل بأن التجمع العمراني أحدث التحول من جمع الطعام الى انتاجه ، فهو يرى أن استقرار التجمعات البشرية بدأ قبل أن يتم التحول الى انتاج الطعام . وهذا يخالف معظم آراء الباحثين . لأنه يعني أن الاستقرار لم يتم إلا بعد وجود الفائض الذي كان دافعاً للتحول من الجمع الى الانتاج ، على حين يرى الباحثون

(11) Chauncy D., OP. Cit., P. 277
(12) Emry Jones, OP. Cit, P. 97

أن الجوع والحاجة الى الطعام كانا دافعين للتغيير . وينفرد « سور » كذلك بقوله أن انتاج الطعام بد أول ما بدأ في نطاق الغابات التي ما زالت حتى الآن ميداناً للزراعات البدائية .

ويلاحظ على المدن القديمة ، أنها كانت صغيرة الحجم . فمثلاً مدينة «أور— Ur. » بقنواتها ومعابدها ومبانيها امتدت على مساحة تقدر بنحو مائتي وعشرين فداناً (١٣) . وهذا يعني أنها لم تضم أكثر من خمسة آلاف نسمه . ويرجع السبب في قلة سكان المدن ونموها العمراني البطيء الى استخدام الوسائل البدائية في الزراعة بحيث لم تحقق فائضاً كبيراً يكفي لتفرغ عدد كبير من السكان لممــارسة حرف أخرى غير الزراعة . ومن هذه الوسائل الفؤوس الحجرية الصغيرة .

وفي مطلع الألف الثالثة قبل الميلاد . عرف الانسان استعمال معدن البرونز في الشرق الأدنى (١٤) ويعتبر هذا الكشف الانقلاب الثاني الكبير الذي وجه الحضارة البشرية وجهة جديدة . فتحرر الانسان من استعمال الآلات الحجرية . وظهر المتخصصون في الصناعة المعدنية ، وأدى هذا كله الى مقومات ثورة اقتصادية كبرى هي التي يعنيها « جوردون تشايلد » بالثورة الثانية وهي التحرر والاستقلال الاقتصادي عن الزراعة والاعتماد على الصناعة والتجارة .

على أنه مهما يحدث من تطورات فإن المدن ما كانت لتبتعد إطلاقاً عن مصادر حاجاتها الغذائية ومواردها المائية . فقد عاش الانسان طوال وجوده على سطح هذا الكوكب قريباً من مصادر المياه والغذاء ولم يجروء على الابتعاد عنها . ومعظم المدن والقرى القديمة كانت تلتصق بالأنهار . وتقترب من العيون والآبار حتى تجد التجمعات البشرية امداداتها المائية ، واذا لم يتوفر لها الماء من مطر يسقط . أو عين تنبثق من الأرض أو نهر يدوم فيه جريان الماء . فاننا لا نجد أي تجمع أو استقرار بشري .

وحينما نتتبع نشأة أول مدن المملكة العربية السعودية « مكة المكرمة » التي تضم « أول بيت وضع للناس » نجد أنها نمت في واد غير ذي زرع . وتحيط بها الجبال . ولا تترك لها إلا منافذ ثلاثة تصلها بالجنوب (اليمن) والشمال (الشام وفلسطين) والغرب (جدة) . وكان من رحمة الله وفضله أن فجر الماء العذب من بئر « زمزم » .

وقد ذكر بطليموس السكندري مدينة مكة باسم « ماكورابا — Macoraba (١٥) » . وذلك في القرن الثاني الميلادي ، ويفسّر بطليموس هذة التسمية بأنها مأخوذة من لغة الجنوب « ملك » بمعنى بيت . و « راب » بمعنى إله ، فتصير الكلمة بمعنى بيت الرب أو الإله . وصارت تنطق مكة وبكة على عادة أهل الجنوب في قلب الحروف .

ويقول « بروكلمان » إنها مأخوذة من « مقرب » العربية الجنوبية وتعني الهيكل وتعني « ماكارابا » بالأرامية الشرقية « الوادي العظيم » . وقد أطلق القرآن الكريم على مكة « أم القرى » لأنها كانت عاصمة للمنطقة كلها .

---

(١٣) (13) Childe, What happened in history

(١٤) محمد السيد غلاب ، تطور الجنس البشري ، القاهرة سنة ١٩٦٣م . ص ٢٢٥

(١٥) أحمد ابراهيم الشريف ، مكة والمدينة في الجاهلية والاسلام ، ص ١٥٢ .

لقد نمت مكة المكرمة . بالرغم من عدم توفر الغذاء . وذلك لأن الله جعلها قبلة ومثاباً وأمناً يقصدها الناس من كل فج عميق .

ولقد ساعد على نمو هذه المدينة وجودها في منتصف الطريق التجاري المهم الذي يربط بين بلاد اليمن ذات المناخ الموسمي والغلات الزراعية الموسمية . وبين بلاد الشام التي تتبع مناخ البحر المتوسط ذا المطر الشتوي والذي ينتج غلات تختلف عن غلات اليمن مما ساعد على التبادل التجاري .

وكانت مكة المكرمة . بموقعها وبمائها المنبثق من بئر زمزم استراحة للقوافل . وأدت صعوبة الملاحة في البحر الأحمر بسبب وجود الشعاب المرجانية . وعدم صلاحية معظم شواطئه لبناء المرافىء الصالحة لرسو السفن إلى أن يصبح الطريق البري المار بمكة المكرمة أهم طريق للتجارة . وكانت تمر بمكة المكرمة صادرات الشام من قمح ودقيق وفواكه وصادرات اليمن من بخور ولبان وعطور وأحجار كريمة وجلود وأصواف وتمور .

وهكذا نجد أن نشأة مدينة مكة المكرمة يعد نمطاً فريداً بين المدن لأنها نمت وسط منطقة جرداء لا تزدهر فيها الزراعة .

المدينة الحديثة والغذاء :

أما المدينة الحديثة ووسائل نقل الغذاء والماء اليها فان المتتبع لنشأة كثير من المدن الحديثة يجد أنها لم تعد أسيرة المواضع التي يتوفر فيها الغذاء . لقد استطاع الانسان أن يقيم مدناً في مناطق جافة تنأى كثيراً عن موارد المياه كما هي الحال في مدن شمال شيلي . حيث ينقل الماء في أنابيب عبر الصحراء مسافة مئات من الأميال الى مناطق استخراج النيترات . وذلك من المجاري التي يغذيها ذوبان الجليد على جبال الأنديــز .

وفي مدن تعدين الذهب في غرب استراليا مثل « كولغاردي – Coolgardie » وكالغورلي – Kalgoorlie » ينقل الماء عبر الأنابيب من « موندرانغ – Mundaring » على بعد ثلاثمائة وخمسين ميــلاً .

لقد أصبحت المدن بفضل الامكانيات المادية وسهولة المواصلات . تعتمد في توفير احتياجاتها الغذائية على أطعمة ومشروبات تستورد من جميع أنحاء العالم . فعلى سبيل المثال . لو قصدت مطعماً بمدينة الرياض وتناولت فيه وجبة غداء مكونة من دجاج وأرز وبعض الخضراوات والفواكه مثل التفاح والموز والبرتقال . ثم تناولت كوباً من الشاي بعد ذلك ؛ فإن هذه الوجبة التي تناولتها في سهولة ويسر . قد استوردت من الدول الآتية :

الدجاج من فرنسا أو الدانيمرك أو الولايات المتحدة . وهناك دجاج محلي ، إلا أن أسعاره مرتفعة . كما أنه لا يكفي الاستهلاك .

الأرز من مصر أو الولايات المتحدة أو غيرها .

الخضراوات من انتاج المناطق القريبة من الرياض وبعضه مستورد من الخارج .

التفاح من لبنان أو استراليا .

الموز من الصومال أو الفلبين .

البرتقال من مصر أو لبنان أو المغرب .

الشاي من سيلان أو الهند .

أي أن هذه الوجبة مصدرها على الأقل ست دول . أما الماء الذي يصنع به « الشاي » فقد يكون أمطاراً سقطت في فترة تتراوح بين خمس عشرة سنة وعشرين ألف سنة احتفظت بها طبقات الأرض كنوع من ذكريات الماضي الممطر الذي شهدته شبه الجزيرة العربية . والذي بدأت معظم مناطق المملكة تبحث عنه بين طبقات أرضها ووصلت في بحثها الى أعماق تزيد على ثلاثة آلاف متر ! ولم لا ؟ أليس هذا الماء هو حقها ونصيبها من ميراث العصور الجيولوجية الممطرة ؟

لقد صاحبنا المدينة في هذا المقال كائناً عمرانياً حضارياً . واتضح لنا أنها في مهد نشأتها ما كانت لتجرؤ على أن تبتعد عن مصادر المياه والغذاء . بل كانت تقترب منها وأحياناً تلتصق بها التصاق الطفل بصدر أمه .

وبعد مرور آلاف السنين غدت « المدينة » جريئة . وتمردت على قيود الغذاء والماء التي تحدد لها مكاناً معيناً ، وأصبحت المدن تنمو في أماكن جرداء لا ماء فيها ولا نبات ومع ذلك يأتيها الغذاء والماء من أماكن بعيدة مطيعاً للامكانيات المادية ومسوقاً بالوسائل التكنولوجية .

دور الجغرافيا في المعارك الحربية *

للدكتور طه عثمان الفرا

تمهيد :

بدأت الجغرافيا كنوع من المعرفة لازم وجود الانسان منذ أن ظهر على سطح هذا الكوكب . ولذا يمكن القول بأن الجغرافيا هي أقدم أنواع المعرفة الانسانية . ولقد كانت المعرفة الجغرافية وسيلة أمن وحماية للانسان القديم . اذ أنه ما كان ليستطيع العودة الى كهفه الذي يحميه من الوحوش اذا لم يعرف الطريق . وما كان ليعرف الطريق اذا لم يتخذ من الظاهرات الجغرافية الموجودة في بيئته علامات يهتدي بها . لقد اهتدى الانسان الأول بالمكان الذي تشرق منه الشمس . واسترشد بالجبال والتلال والأنهار في حله وترحاله .

ومع مرور الزمن تزايدت المعرفة الجغرافية وأصبحت لها قوانينها وصارت علما . وتفرع عن علم الجغرافيا فروع عديدة أحدثها « الجغرافيا التطبيقية » التي ظهرت كفرع مستقل في المؤتمر الجغرافي الدولي التاسع عشر الذي عقد في ستوكهولم سنة ١٩٦٠ . والمؤتمر الجغرافي الدولي العشرين الذي عقد في لندن سنة ١٩٦٤م والذي وضح فيه تماماً انسلاخ الجغرافيا التطبيقية التي أخذت تثبت جدواها في كثير من الميادين . ومن هذه الميادين الجغرافيا العسكرية .

الجغرافيا والحرب :

العلاقة بين الجغرافيا والحروب وثيقة . فالدول التي تشن الحروب تهدف الى تحقيق أمور كثيرة منها زيادة رقعتها الجغرافية . والدول المعتدى عليها تهدف الى الحفاظ على رقعتها الجغرافية وبقاء حدودها السياسية . والحدود السياسية هي جبهات التوازن التي تحدد نطاق سيادة الدول . وتظل هذه الحدود باقية دون زحزحة ما بقيت عوامل التوازن ، سواء أكانت عوامل ذاتية محلية . أو عوامل خارجية تفرضها قوى أكبر من واقع مصالحها . وتقوم الحروب أحياناً بسبب تجاهل شعب أو قادته لأهداف وأماني شعب آخر . وهذا بالطبع يؤدي الى مناوشات قد تشتد وتتحول الى معارك طاحنة . ويقول « James Miller — » بهذا الخصوص ما يلي :

" Ignorance of the desires, aims, and characteristics of other peoples leads to fear and is consequently one of the primary causes of aggression." (1)

ولما كانت المعارك عبارة عن التقاء قوتين بشريتين على مسرح أما يكون رقعة من الأرض . أو مسطحاً مائياً . أو قد تكون في الجو . فان كاتب هذا المقال سوف يتناول عناصر هذا الموضوع على النحو التالي :

---

* يشكر الباحث كلا من الدكتور عبدالله الناصر الوهيبي ، واللواء شحات محمد بصري والدكتور حسن عبد القادر صالح ، والاستاذ محمد محمود محمدين ، على ما تفضلوا به من نقاش أسهم في اخراج هذا المقال بهذه الصورة .

Kenneth N, Waltz, Man, the State and War, (New York and London: Colombia University Press), 1970, P. 48.

أولا : العوامل البشرية .

ثانياً : العوامل الطبيعية .

العوامل البشريــة

يعتبر الانسان أهم ثروة وأعظم مخلوق على سطح كوكب الأرض . وبدونه لا يمكن استغلال أية ثروة طبيعية أخرى . ان البترول والفحم الحجري والثروات الزراعية والمعدنية المختلفة لا قيمة لها بدون استغلال الانسان لها . لقد وجدت مختلف الثروات الطبيعية على سطح الأرض أو في باطنها منذ أمد بعيد دون أن يلتفت اليها أحد . وعندما بدأ الانسان في استغلال بعضها زادت قيمتها بينما بقيت الثروات الأخرى عديمة الفائدة بل ان بعضها كان خطراً على الانسان . وعلى سبيل المثال فان الغاز الطبيعي الذي كان ينبثق من الشقوق والصدوع تسبب في موت أعداد كبيرة من الانسان والحيوان بالاختناق . كما أن الزيت الذي كان ينساب من قيعان المسطحات المائية مثل بحيرة مراكيبو في شمال فنزويلا كان يفسد على صيادي الأسماك الهنود شباكهم . ولكن عندما عرف الانسان كيف يستغل تلك الثروات صارت نقمة الأمس نعمة اليوم .

وقدرة الانسان على الاستفادة من ثروات بلاده الطبيعية وحمايتها ضد كل من تسول له نفسه باغتصاب تلك الثروات تعتمد على أمور أهمها :

١ ـ عدد السكان :

لم يعر الانسان في العصور البدائية مصالح أخيه الانسان أي اهتمام . حيث كان قانون الحياة في عرف البشر قديماً « البقاء للأصلح ـ Survival of the fittest » وكان الانسان ينظر الى الآخرين على أنهم أعداء ينافسونه في الحصول على عناصر حياته من مأكل ومشرب وغنائم . كانت تقوم بينهم المعارك الطاحنة التي قضت على الكثير من بني آدم آنذاك . وسرعان ما قامت الأسر وتكونت القبائل . وما لبث الانسان أن آثر العيش في جماعات ونشأت القبائل المتعددة وكانت الغلبة في الحروب في معظم الحالات للقبائل المتضامنة المتحدة الكبيرة العدة والعدد . وكثيرا ما كانت تنشأ تحالفات وارتباطات بين قبيلتين أو أكثر أدت الى توسيع دائرة نفوذ هذه القبائل لتضرب ذات اليمين وذات الشمال بقوة وبطش وتنشر الرعب والدمار في العالم . ومن أمثلة هذه القبائل الهكسوس الذين غزو مصر في العصور القديمة . والهون الذين اجتاحوا وسط آسيا وساروا غرباً ليسيطروا على أجزاء كبيرة من أوربا . وكذلك التتار الذين نشروا الذعر والخراب في أنحاء الشرق الأوسط لمدة اثنتين وأربعين سنة لم يهزموا فيه قط ولم يردوا الى الوراء خطوة واحدة حتى تمكن العرب من هزيمتهم سنة ١٢٦٠م في موقعة عين جالوت وبذلك قضوا على أسطورة « المغول قوم لا يهزمون » (١) .

ومن البديهي أن القبائل والأقوام والدول التي تمتعت بعدد سكاني كبير في الماضي كانت لها الغلبة في الحروب . إذ أن عدد سكان أي قطر يعطيه فرصة لتكوين جيوش نظامية كبيرة كما أن نسبة الاحتياطي

---

(١) عبد العزيز بن عبدالله الخويطر ، الملك الظاهر بيبرس ، (الرياض : دار الكتاب الجامعي) ، ١٩٧٦م ، ص ٢٤ .

تكون عالية كذلك . ان دولة مثل مصر يمكنها أن تصمد في معركة طويلة الأمد لأن بامكانها تغذية ميدان المعركة بالرجال . بينما دولة مثل اسرائيل لا يمكنها ذلك . ولذلك فانها تخطط لحروب خاطفة تعتمد على المباغتة والخداع .

ان كثرة عدد السكان في أي بلد يمثل حاجزاً بشرياً يعوق تقدم الجيوش المتقدمة . وهذا ما ترمي اليه اسرائيل في وقتنا الحاضر بانشائها المستوطنات المختلفة في صحراء النقب وأجزاء كبيرة من الأراضي المحتلة .

٢ ـ القانون :

وضعت القبائل قوانين لها تعارفت عليها لتنظيم حياة أفرادها . أثبتت بعض تلك القوانين جدارتها واحترامها وعاشت أمداً طويلاً . وجاءت الأديان السماوية لتؤيد هذه العادات والقوانين الداعية الى الخير وتضيف اليها المزيد ولتقضي على غير المناسب منها . ثم جاءت الدول والتنظيمات السياسية المختلفة ووضعت القوانين والشرائع . ومن الدول العظيمة التي عرفها العالم دولتا الرومان والفرس .

وأخيراً جاءت دولة الاسلام التي اهتدت بهدي قانون سماوي أشاع السعادة بين أبنائها ومكنهم من السيطرة على مساحات كبيرة من سطح هذه الكواكب .

٣ ـ العقيدة :

لم تكن الكثرة في العدة والعدد للجيوش هي العامل الحاسم في تحقيق النصر بل كان ايمان أفراد الجيش بالهدف الذي يقاتلون من أجله كنشر دعوة أو الذود عن حمى الوطن أو الموت في سبيل الله ذا أثر كبير في تحديد مصير المعارك . وكم من فئة قليلة مؤمنة بمبادئها غلبت فئة كبيرة باذن الله .

ولقد تمتع الجندي في الجيش الاسلامي باحترام شديد من قبل قواده المباشرين وغير المباشرين وذلك نظراً للمهام الجسام التي كانت ملقاة على عاتقه في نشر رسالة الاسلام بالاضافة الى قلة عدد الجنود المسلمين وضخامة أعداد جيوش أعدائهم . لذا فاننا نجد أن القادة على مختلف مستوياتهم قد حرصوا على حماية الجندي المسلم وصنعوا ما في وسعهم لحمايته . وها هو ذا ابن الخطاب يضرب لنا أمثلة رائعة باهتمامه بجند المسلمين في العديد من رسائله لأبي عبيدة عامر بن الجراح حيث يقول :

لا تقدم المسلمين الى هلكة رجاء غنيمة . . . . ولا تبعث سرية إلا في كثف من الناس .

وها هو رضي الله عنه يقول لأبي موسى الأشعري في بعض خطاباته بهذا الشأن عندما ولاّه البصرة بالعراق .

* عد مرضى المسلمين . واشهد جنائزهم . افتح بابك لهم وباشر أمرهم بنفسك .
* لا تغفل عن أهل عسكرك فتفسده . ولا تتجسس عليهم فتفضحهم . ولا تكشف الناس على أسرارهم . واكتف منهم بعلانيتهم .

ويستغل بعض القادة عقيدة الشعوب نحو تحقيق أهدافهم وعلى سبيل المثال نذكر ما لجأ اليه نابليون حين قدم الى مصر سنة ١٧٩٨م : لقد درس هذا القائد نفسية الشعب المصري . وعلم أن ذلك الشعب شديد التمسك بدينه الاسلامي . لذلك فانه تظاهر بالاسلام لكي يخدع المصريين ويألبهم ضد المماليك . ويأمن جانبهم . ووزع منشوراً بهذا الخصوص في مصر نقتبس جزءاً منه :

« . . . يا أيها المصريون قد قيل لكم انني ما نزلت بهذا الطرف (يعني مصر) إلا بقصد ازالة دينكم فذلك كذب صريح فلا تصدقوه . وقولوا للمفترين انني ما قدمت اليكم الا لأخلص حقكم من يد الظالمين . وانني أكثر من المماليك أعبد الله سبحانه وتعالى وأحترم نبيه والقرآن العظيم . . . أيها المشايخ والقضاة والأئمة . . . وأعيان البلد وقولوا لأمتكم أن الفرنساوية هم أيضاً مسلمون مخلصون » (١) .

وكان نابليون يشارك احتفالات المصريين بذكرى مولد النبي عليه السلام . ولقد اعتمدت جيوش كثيرة في انتزاع النصر من أعدائها بفضل التأكيد على قدسية الأهداف التي يحاربون من أجلها . ومما يذكر عن مونتغمري أنه عزى انتصارات جيوشه في الصحراء الافريقية وفي غيرها من الميادين بالدرجة الأولى الى الوازع الديني الذي أذكاه في نفوس جنده وقواده . وهذا أمر ليس بغريب اذا ما عرفنا أن أعداداً كبيرة من الجنود المسلمين وغيرهم كانوا يحاربون في صفوف الحلفاء في الحرب العالمية الثانية . ولقد حرص البريطانيون على الاستعانة ببعض القادة ورجالات الاسلام للايعاز للمحاربين من المسلمين بأن قتالهم يعتبر في سبيل الله وأنهم اذا ما قتلوا فهم في عداد الشهداء .

وفي هذه الأيام لم يعد النصر مرتبطاً بكثرة تعداد الجيوش بقدر ما هو مرتبط بأمور أخرى من أهمها ما يلي :

١ – درجة التعليم والوعي الديني عند حماة الديار .

٢ – سلامة أجسام رجال الجيش .

٣ – مقدرة الجندي على استغلال الخامات الموجودة بميدان المعركة .

٤ – مقدرة القادة على جمع المعلومات عن أعدائهم .

٥ – نوعية الأسلحة والمهارة الكافية في استعمالها .

وسوف نناقش بعضاً من هذه الأمور ونعالجها باختصار كما يلي :

١ – درجة التعليم والوعي الديني عند حماة الديار :

بالرغم من تقدم أساليب الحرب والأبتكارات الحديثة في دنيا السلاح الا ان الجندي في اي قطاع من قطاعات الجيش سيبقى سيد الميدان . والجندي المتعلم المثقف . اذا ما كان متعادلا مع خصمه في كل الأمور . عدا العلم والثقافة فان الغلبة والنصر تكون في صف المتعلم المثقف الذي يعرف امور دينه ودنياه .

---

(١) محمد جلال كشك : . . ودخلت الخيل الأزهر ، (بيروت : الدار العلمية) ، (١٩٧٢ ، ص ١٤٦ – ١٤٧ .

ن الجندي المتعلم المتدين يقدر قيمة سلاحه الذي في يده ويحافظ عليه ويستعمله في الوقت المناسب وكم من مقاتلين لم يقدروا قيمة سلاحهم وتخلصوا منه عندما واجهوا الخصم وتستروا بملابس مدنية وقدر لهم ان يقعوا في ايدي أعدائهم ليعذبوا وليقتلوا. وكم من مقاتلين حصلوا على نسبة لا بأس من التعليم والثقافة أبلوا بلاء حسناً في الحرب وكان نصيبهم الشهادة أو الحياة الحرة الكريمة المشرفة.

ان هذا الضرب من رجال الجيش يقدر المسئولية الملقاة على عاتقه للذود عن حماه ووطنه وعرضه يقاتل ببسالة وايمان وصبر حتى النصر. ان معرفة الجندي لسير وعبر وأقوال القادة والعظماء والمجربين خير ثقافة وعلم يجب ان يعرفها كل جندي من أجل أن يأخذ طريقه الى النصر.

وعندما نستشير التاريخ نجده غاصاً بمآثر وأقوال هؤلاء القادة. وعلى سبيل المثال نجد أن رجلا مثل ابن سعود الذي تمكن من بناء صرح المملكة العربية السعودية يقول مرة لجماعة من جنوده ما معناه:

«ان الصبر في الحرب هو طريق النصر. واعلموا انكم وخصمكم في المعركة أشبه برجلين كل يعض يد خصمه لا بد لأحدهما ان يكل ويستسلم بينما يصبر الآخر ويغتنم. فكونوا من الصابرين ترشدوا وتنصروا ان شاء الله.» (١)

٣ – سلامة الجسم:

لقد قيل بأن العقل السليم في الجسم السليم. وأجسامنا امانة في اعناقنا يمكننا أن نساهم في بنائها وتقويتها اذا ما راعينا الأمور الآتية:

أ – التغذية الكافية المناسبة.

ب – التمرينات والمناورات المتواصلة.

ج – شغل أوقات الفراغ بما ينفع.

الغذاء الصحي المتكامل ضروري للجسم لأنه يزود الأنسان بالطاقة اللازمة للقيام بالأعمال المختلفة كما انه يساعد على نمو الجسم وبناء الأنسجة التالفة. بالأضافة الى ذلك فان الغذاء الجيد يكسب المرء مناعة كافية ضد بعض الأمراض. وقوة عضلات الجندي أمر هام وهي لا زمة في كل الأمور. وتبرز اهميتها عندما تتقابل الجيوش وجهاً لوجه وتسكت الأسلحة الحديثة ويرجع الجنود الى استعمال السلاح الأبيض.

والتمرينات والمناورات للجيش أمر هام أيضاً لأنها تقوي الجسم وتساهم في زيادة رصيد الخبرة والمعرفة عند الجيش. بالطبع ان التمرينات الشاقة والمناورات المتواصلة أشياء مضنية بالنسبة للجنود وقوادهم ولكن يجب أن نتذكر بأن قطرات عرق التدريب في السلم توفر قطرات الدم في الحرب. ويمكن أن يستفاد من أوقات فراغ الجنود في التدريبات الرياضية والمطالعات والمحاضرات والندوات العلمية العسكرية التي تعمل على اتساع مدارك الجنود.

---

(١) عبدالله ناصر الوهيبي، مقابلة شخصية جرت في الرياض بتاريخ ٧ مارس سنة ١٩٧٧م.

ولقد كان القادة والجنود المسلمين يتمتعون بعقول راجحة وأجسام قوية وايمان جم . ولذلك كانت كانت طرق النصر مفتوحة أمامهم . ولقد انعكست صفاتهم الجسيمة والعقلية فيما يأتي : (١) .

أ ـ الصدق في القول والتصميم على تحقيق الهدف .

ب ـ الشجاعة في الحرب .

ج ـ إبادة قادة خصومهم منذ اللحظات الأولى للقتال .

د ـ قتل الأسرى الذين كانوا يقتلون وينكلون بالمسلمين والقائهم في مواجهة العدو .

هـ ـ المطاردة الحاسمة في القتال .

و ـ مطاردة الخصوم وأعداء المسلمين حيثما ذهبوا .

ولا شك أن مثل هذه الخطوات لا يمكن أن يقوم بها إلا اناس أعطوا بسطة في الأجسام والعقول .

٣ ـ مقدرة الجندي على استغلال الخامات الموجودة في ميدان المعركة :

عندما دخلت الولايات المتحدة الأمريكية الحرب في فيتنام في بداية الستينيات ظنت بأن قواتها الكثيرة العدة والعدد ستخضع الفيتناميين في مدة وجيزة ولكن شيئاً مثل ذلك لم يحدث . ولقد استعمل الجيش الأمريكي أسلحته الجبارة ومعظم ما في جعبة قواده من خطط ومهارات عسكرية ولكن الحظ في النصر لم يحالفهم . هناك أسباب كثيرة حالت بين الامريكان وبين النصر ولا مجال لمناقشتها في هذا المكان . ولكننا نذكر ما يهمنا فقط منها وخاصة ماله علاقة بموضوع هذا المقال . لقد ارتكزت استراتيجية الامريكان على تحطيم مقاومة الفيتناميين . بغض النظر عما اذا كان ذلك يعني ابادتهم واهلاك حرثهم ونسلهم . في حين أن استراتيجية الفيتناميين ركزت على أبعاد أكبر عدد ممكن من المقاتلين الامريكان عن ميدان المعركة . اما بواسطة اصابتهم اصابات مباشرة أو على الأقل ذهابهم الى المستشفيات بقصد العلاج لأكبر مدة ممكنة . استغل الفيتناميين الكثير من الخامات الموجودة لديهم فصنعوا مسلات رفيعة من البوص أو الأسلاك وعمدوا الى تدبيب رؤوسها وغرسوها في الممرات الضيقة التي كان يمر فيها الجنود الامريكان . ولقد وضعوا مواد عفنة على تلك الرؤوس المدببة لكي تخترق أحذية المطاط وأقدام الجنود فيصابوا بالتسمم ويرسلوا للمستشفيات للعلاج . ولقد أمد الامريكان الفيتناميين بطريقة غير مباشرة بالأسلاك التي استعملوها في عمل مسلاتهم الفتاكة وذلك من أسلاكهم الشائكة التي كانت تنتشر في في كل مكان أو من الأسلاك التي كانت تربط بها صناديق ذخائرهم وتموينياتهم لقد استغل المحاربون الفيتناميون الكثير من نفايات الامريكان كعلب الصفيح والزجاجات الفارغة والحبال والأسلاك وأشرطة الفولاذ وغيرها في استعمالاتهم المدنية والعسكرية . وهذا المثال البسيط وغيره من الأمثلة الكثيرة الأخرى يؤكد لنا مدى أهمية معرفة الجندي لاستغلال الثروات الطبيعية والخامات البيئية المختلفة وتسخيرها من أجل النصر .

---

(١) بسام العسلي ، فن الحرب في عهود الخلفاء الراشدين والأمويين ، عمليات الجبهات الشمالية والشرقية والبحرية ، (بيروت : دار الفكر) ، ١٩٧٤م ، ص. ٣٥ ـ ٣٧ .

ثانياً : العوامل الطبيعة

وتتمثل هذه العوامل في عدة مظاهر أهمها الموقع ومظاهر السطح والمناخ ومدى أهميتها للمحاربين وكيفية وامكانية استغلالها من أجل الحصول على النصر بأقصر الطرق وأقل التكاليف من حيث الأرواح والأموال .

لما كانت المعارك الحربية ترتبط بأماكن معينة هي مسارح تلك المعارك والعمليات العسكرية فان الاستفادة من خصائص هذه المسارح الجغرافية تتيح لقادة الجند ادارة المعارك بنجاح . ويمكن القول أن الجيش الذي يحسن الاستفادة من الظروف الجغرافية لميدان المعركة يستطيع أن يحقق الكثير من خططــه .

وقد أدرك القدماء أهمية التعرف على كل الظاهرات الطبيعية والبشرية لميدان المعركة . ويذكر أن قادة المسلمين قد أكدوا كثيراً على أهمية معرفة هذه الظاهرات من قبل المحاربين حتى لا يؤخذوا على حين غرة وحتى لا يكونوا أمام خصمين عندما تدور الدائرة . عدوهم . وجهلهم بطبيعة أرض المعركة .

ان معرفة الجيش لأرض المعركة تعتبر من أهم الأمور التي تكفل لأفراده الوصول الى ما يصبون اليه . ومما يذكر أن خالد بن الوليد قال في ذلك عبارة لا يزال لها وزنها عند العسكريين وهي :

« قتلت أرض جاهلها وقتل أرضاً عالمها » (١) .

وميدان المعركة ليس الا مكاناً . وللمكان في عرف الجغرافيين شخصية لها ملامح طبيعية وبشرية . وليست شخصية هذا المكان مجرد مجموع هذه الخصائص الطبيعية والعوامل البشرية بل هي نتاج تفاعل مستمر بين الانسان والظروف الطبيعية الممثلة في الموقع والسطح والمظاهر الطبوغرافية . والمناخ بعناصره . من حرارة ورطوبة ورياح وسحب . والنباتات الطبيعية سواء أكانت أعشاباً أم غابات .

ولكل عنصر من عناصر البيئة الطبيعية أساليب الاستغلال العلمية الكفيلة بتسخيره في خدمة المعارك . وفيما يلي بعض النماذج الكفيلة بتوضيح ذلك :

١ – الموقــع :

للموقع أهمية كبيرة تحددها عوامل متعددة منها استراتيجية الموقع ومدى تحكمه في الطرق . أو الممرات البحرية وعلاقته بالدول المتحاربه . وعلى سبيل المثال أعلنت اسرائيل أنها ستحتفظ بشرم الشيخ ذات الأهمية البحرية لتأمين ملاحتها في البحر الأحمر . إلا أن حرب رمضان سنة ١٣٩٣هـ . أثبتت فشل هذا الادعاء وذلك من واقع أحكام سيطرة العرب على مضيق باب المندب الذي يعد منفذاً لها للاتصال بجنوب أفريقيا . وكثيراً ما يجلب الموقع الجغرافي المشاكل للدولة التي تتمتع بمواقع ذات أهمية حربية . كانت أهمية موقع مصر وقناة السويس سبباً في تنافس القوى الاستعمارية في السيطرة عليها منذ أقدم عصور التاريخ . ولهذا فان مصر قد قاست كثيراً بسبب تتابع حملات الغزاه والطامعين على أرضها بسبب موقعها الاستراتيجي الهام .

(١) أبو جعفر محمد بن جرير الطبري ، تاريخ الطبري ،
تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم ، الطبعة الثانية ، (القاهرة : دار المعرف بمصر)،١٩٦٩م.

ولقد ساعدت الدول الاستعمارية على قيام دولة اسرائيل في قلب الأمة العربية لتكون حاجزاً يحول دون امتداد وتلاحم الدول العربية الآسيوية والافريقية ، لقد أرادها المستعمرون حاجزاً يعوق اتصال الجناح العربي الآسيوي بالجناح العربي الافريقي .

ان بريطانيا التي كانت في يوم من الأيام سيدة البحار بما تملكه من أساطيل بحرية . قد حرصت على احكام السيطرة على الممرات البحرية الهامة حتى لا توصد في وجه سفن أساطيلها ، ومن هذه الممرات . باب المندب ، قناة السويس . مضيق جبل طارق . وممر ملقا ، وممر هرمز .

ولقد أدرك القائد الاسلامي معاوية بن أبي سفيان أهمية السيطرة على جزر البحر المتوسط القريبة من ساحل الشام وذلك في الصراع بين الدولة الاسلامية والبيزنطية إذ أن المدن الساحلية كانت دائماً هدفاً لغزوات أسطول البيزنطيين وهجماتهم المباغتة ، فرأى معاوية أن الدفاع عن المدن الساحلية يتطلب الحماية البعيدة عن طريق احتلال الجزر القريبة من السواحل ووضع حاميات للرصد والانذار على أرضها . وعن طريق أسطول اسلامي يتجول باستمرار أمام السواحل ليتصدى لكل عدوان . والى جانب ذلك تكون هناك حماية قريبة تتركز في المدن الساحلية .

وقد بدأت محاولات معاوية لانشاء أسطول منذ سنة ١٧هـ ، ٦٣٧م ، حينما كتب الى الخليفة عمر بن الخطاب يقترح فيها انشاء أسطول ويستأذن في ركوب البحر . لكن عمر كتب الى واليه في مصر عمرو بن العاص يقول له صف لي البحر وراكبه ، فأجابه عمرو : اني رأيت خلقاً كبيراً يركبه خلق صغير . ان ركن خرق القلوب وان تحرك أزاغ العقول . يزداد فيه اليقين قلة والشك كثرة . هم فيه كدود على عود . ان مال غرق وان نجا برق . (١) فلما قرأ الخليفة عمر بن الخطاب ذلك أقسم ألا يحمل فيه مسلماً أبداً وكتب بذلك الى معاوية لكن معاوية لم ييأس واستمرت محاولاته حتى نجح ووافق الخليفة عثمان بن عفان على انشاء أسطول للمسلمين .

٢ - مظاهر السطح :

ومن المعروف أن مظاهر السطح وطبوغرافية ميدان المعركة لها تأثير كبير على سير المعارك الحربية . فمثلاً نجد أن الجبال تمثل عقبات كبيرة في وجه الجيوش الغازية ولذا فقد استخدمت الجبال كحدود سياسية تفصل بين الدول مثل جبال الألب بين سويسرا وفرنسا وايطاليا . وجبال البرانس بين فرنسا وأسبانيا . وليس ببعيد عن ذاكرتنا قصص عبور قوات هانيبال من أسبانيا الى ايطاليا عبر جبال الألب . وكيف استخدم الغالبون تكتيك دحرجة الأحجار من المرتفعات على القوات المهاجمة . كما أن نقل المؤن والمعدات الثقيلة عبر الجبال تشكل أمراً بالغ الصعوبة . وقد أشرنا الى ذلك في حروب نابليون ، والحرب العالمية الأولى .

والمناطق الجبلية دائماً هي مناطق مناسبة للمباغتة ونصب الكمائن وذلك بسبب قلة امتداد الرؤية التي تحددها الحواف الجبلية ، وبسبب الطرق المحدودة التي تقيدها وتفرضها الممرات الجبلية مما يجعل حركة النقل والانتقال أمراً محفوفاً بالأخطار البالغة .

---

(١) مقتبسة من خطاب عمرو بن العاص الى عمر بن الخطاب .

وفي معركة جسر بونتياز – Pontioz » سنة ١٧٠٣م عمل السويسريون تحت قيادة مارتن – سترتزنغر – Martin Stertzinger » على دحرجة الأحجار الضخمة وجذوع الأشجار ع المنحدرات الجبلية على القوات البافارية تحت قيادة الجنرال نوفيون – Nouvion » وقد تكرر هـ التكتيك سنة ١٨٠٩ ضد البافاريين أيضاً عند ممر بريكسن – Brixen » وضد الساكسونيين –Saxons حلفاء الفرنسيين قرب ممر برنر – Brenner » في نفس السنة .

ويحاول بعض القواد استغلال عبور المناطق الجبلية لتحقيق سرعة في تكتيكاتهم العسكرية . فعل الجنرال الروسي سوفاروف – Sunarov » سنة ١٧٩٩م والذي كان يقود القوات الروسية شما ايطاليا في عملياتها ضد الفرنسيين . صدرت الأوامر لذلك القائد أن ينضم تحت امرة أحد القواد الروس العاملين بالقرب من زيورخ بسويسرا . وبذلك قرر سوفاروف عبور جبال الألب في ١١ سبتمبر وكا يقود ٢٠ ألف جندي منهم ٤٠٠٠ قوقازي ، وقد وصل في السابع من أكتوبر الى هدفه ومعه ١٥ ألف جندي فقط في حالة يرثى لها وقد فقد كل خيوله ومدفعيته . وكثيراً من الموّن (١) .

وليس ببعيد عنا ما تكبده العثمانيون عندما حاولوا فتح بلاد اليمن المعروفة بجبالها الوعرة . لقد فق الأتراك الكثير من شبابهم على سفوح سروات اليمن لدرجة أنه قيل « ان اليمن هي مقبرة الأناضول » والجبال دائماً هي ملاجيء يحتمي بها . فلقد احتمى العلويون بجبال الشام ومع مرور الزمن عرف باسم جبال العلويين . ولقد احتمى الدروز بالجبال ، وكذلك جماعات الفور بالسودان حتى أصبحت المرتفعات التي احتموا بها تعرف باسم دارفور .

وكثيراً ما استغلت اسرائيل الجبال المطلة على خليج العقبة وخليج السويس عندما كانت طائرات المغيرة على مصر تطير على ارتفاع منخفض فوق هذين الخليجين حتى لا تظهر على شاشات الراد المصري خلال معارك سنة ١٩٦٧م ، ١٩٧٣م .

وقد تطورت وسائل النقل العسكرية الحديثة وأصبحت تستخدم الطائرات العمودية وبذلك ذلّل صعوبات النقل عبر المناطق الجبلية . ولكن رغم هذا كله إلا أن الجبال ما زالت عقبة عسكرية تحد مدى نيران المدفعية . وتحجب الرؤية وتعوق فاعلية موجات الرادار .

أما المناطق السهلية فانها تتيح سهولة في الحركة ويسراً . كما تسمح بمدى بعيد للمدفعية . وعمو فان المناطق السهلية لا يستمر فيها القتال طويلاً .

٣ – المناخ :

يقصد بالمناخ حالة الجو بعناصره المختلفة من حرارة ورياح وسحب وأمطار . والحرارة مثلاً تتطلب ملابس خاصة فاذا كانت المعركة في منطقة حارة فان ذلك يفرض علينا ارتداء ملابس خفيفة واذا كان ميدان المعركة منطقة باردة فان ذلك يتطلب ملابس صوفية وهكذا . ومن المعروف أنه يو لدى الجيش الأمريكي بضعة عشر نوعاً من الملابس التي تناسب أنواع المناخات المختلفة في العالم .

) Louis Peltier and G. Etzel Pearcy, **Military Geography,** (Princeton, New Jersey: D. Van Nostrand Company, INC.), 1966, PP. 120-121.

ولقد وقع نابليون في خطأ كبير حينما هاجم موسكو في فصل الشتاء ، ولم يعط انخفاض درجة الحرارة أهمية كبيرة . وذلك في مطلع القرن التاسع عشر (شتاء سنة ١٨١٢م) حتى انه قيل ان جنرالات البرد هم الذين قهروا نابليون .

أما بالنسبة للرياح فلعل دورها كبير في حمل الغازات السامة . ولقد استغلت الشعوب القديمة الرياح كسلاح في مهاجمة الأعداء اذ أنها كانت تتحين الأوقات التي تهب فيها الرياح الى مناطق الأعداء فيشعلون النار ويضيفون اليها بعض النباتات أو المواد التي تؤدي الى تصاعد غازات وأبخرة سامة . ومن المعروف أن اتجاه الرياح قد يستغل في الحروب الحديثة في كثير من المعارك التي تستخدم فيها الغازات السامة .

وقد يبدو دور السحب واستغلالها في المعارك ضئيلاً لأول وهلة. الا أن تتبع المعارك المختلفة يوضح لنا أن السحب قد تكون أقنعة وأغطية تحمي المواقع من الغارات الجوية . وقد لعبت السحب دوراً حاسماً في تحديد مكان القاء أول قنبلة ذرية في العالم . ومما يذكر أن مؤتمراً خطيراً عقد في ابريل سنة ١٩٤٥ في البنتاغون (وزارة الدفاع الأمريكية) ضم مجموعة من الخبراء عكفت على دراسة خرائط الطقس لليابان . (١) وأخذت المجموعة تصغي الى رجل عجوز ذى شعر أبيض من النرويج وكان هذا النرويجي خبيراً في الكتل الهوائية والسحب ، لقد اجتمع هؤلاء الأشخاص ليدرسوا متى وأين سوف تلقى أول قنبلة ذرية ، وقرر المجتمعون بعد الدراسة المستفيضة اختيار ثلاثة أهداف هي :

هيروشيما . Hiroshima

كـــوكورا . Kokura

نجازاكي . Nagasaki

أما موضوع ساعة الصفر فكان صعباً لأنه لم يكن هناك فائض من القنابل لضياعها ، وبعد دراسة مكثفة للاحصاءات المناخية حدد خبير المناخ النرويجي الميعاد وأعطى قراره . . . . هناك ثلاثة أيام تبدأ من ٦ أغسطس حين يكون الجو فوق اليابان مناسباً يتيح الرؤية لاسقاط القنبلة .

وكانت هناك ثلاث طائرات تواصل الطيران باستمرار فوق الأهداف السابقة وتعطي تقارير وافية عن الظروف الجوية . وأوضحت تلك التقارير بأن ظروف هيروشيما مناسبة في صباح السادس من أغسطس سنة ١٩٤٥م . فألقيت القنبلة الذرية الأولى وتبعتها الثانية بعد ثلاثة أيام على نجازاكي .

وبالنسبة للأمطار فلقد كانت سبباً في هزيمة نابليون سنة ١٨١٥م في معركة واترلو . . . حيث أحالت ميدان المعركة الى أوحال استعصى معها على نابليون تحريك مدافعه بسرعة . . . . وهكذا هزم المناخ نابليون مرتين . . !

ومن تتبع المعارك الحديثة نجد أن معارك أمريكا في فيتنام كانت موسمية ، بمعنى أن حرب فيتنام موسمية . موسم الأمطار والسحب (الصيف) لأن فيتنام ذات مناخ موسمي وهو الفصل الذي خصصه الفيتناميون لشن هجماتهم وذلك لعجز الطيران الأمريكي في هذا الموسم عن أداء دوره بنجاح تام بسبب

---

(1) Captain David C. Holmes, Understanding the Weather, (London and Melbourne: The Oak Press), 1965.

كثرة السحب الغيوم . كما أن الدبابات والسيارات تجد صعوبات كبيرة بسبب الأوحال التي تنجم عن غزارة الأمطار فوق تربات رسوبية طينية .

واذا كان الفيتناميون قد تخصصوا في هجمات « الصيف » فان القوات الأمريكية كانت تشن هجماتها الساحقة في فصل الشتاء وهو فصل الجفاف وندرة السحب . الأمر الذي مكنها من استغلال أسلحتها بنجاح نسبي .

ويرتبط تحديد وقت المعارك الى حد كبير بمعرفة الخصائص المناخية لميادين المعارك الحربية ، وعلى سبيل المثال هاجمت طائرات اسرائيل – مطارات مصر في الخامس من يونيو سنة ١٩٦٧م في تمام الساعة التاسعة صباحاً من جهة الشرق وذلك حتى لا يتسنى وضوح رؤية الطائرات مع شروق الشمس .

ويمكن أن تستغل النباتات الطبيعية في الحروب . وفق طبيعتها ، فمناطق الغابات تمثل دائماً ملاجيء يلجأ اليها الوطنيون اذا ما هوجموا كما حدث في فيتنام ، وفي كينيا . بينما تمثل مناطق الأعشاب مناطق مكشوفة .

ومما يذكر أن أهم ماساعد الجيش الاسرائيلي على احتلال صحراء سيناء في حربي سنة ١٩٥٦م . ١٩٦٧م هو افتقادها الى الغطاء النباتي الطبيعي . لقد كان بالامكان تشجير مساحات شاسعة من تلك الصحراء بأشجار الأثل والخروع نظراً لأن منسوب الأمطار السنوي يكفي لنمو هذين النوعين من الأشجار . ولكن شيئاً من ذلك لم يحدث بشكل ملموس في الماضي وبقيت سيناء مكشوفة . وبالطبع لو كانت هناك أشجار كافية هناك فانه لكان بالامكان التجاء الجنود المصريين اليها حتى يصعب اكتشافهم من الطائرات ولكانت تلك الأشجار خير ساتر لاقتناصهم. بالاضافة الى ذلك فان ظلال الأشجار لها قيمتها للمحاربين خاصة خلال فصل الصيف حينما تشتد حرارة الشمس .

وتحاول الجيوش التنكر وفق ما يسود ميدان المعركة من ظروف مختلفة ، فاذا كانت الأشجار هي المصدر السائد عمد الجنود الى وضع بعض أغصان الأشجار على سياراتهم للتمويه . وان كانت الأرض صحراوية خالية من النباتات لجأت القوات العسكرية الى طلاء مواكبها ومعداتها بلون الرمال السائد وذلك للتمويه أيضاً .

ومن يتتبع تاريخ الفتوح الاسلامية يجد أن المسلمين قد نجحوا في فتح البلاد ذات الظروف المناخية والنباتية المشابهة لظروف بلاد العرب . وعلى ذلك كان محور انتشار الاسلام من الشرق الى الغرب أطول بكثير من محور امتداد الاسلام ما بين الشمال والجنوب . فلقد انتشر الاسلام من حدود الصين شرقا الى ساحل المحيط الأطلسي غرباً . وتزيد هذه المسافة على خمسة عشر ألف كيلومتر بينما لم يتجاوز انتشار الاسلام ما بين الشمال والجنوب سبعة آلاف كيلومتر . ولقد صدق علي بن أبي طالب في قوله « لا يفلح العربي الا حيث يفلح الجمل » ولقد تحققت انتصارات المسلمين في كل النطاقات التي لاءمت الجمل .

وظلت الحروب الصحراوية تعتمد على الخيول والابل كوسائل نقل حتى سنة ١٩٣٥م . على الرغم من أن بداية استخدام السيارات كوسائل للنقل بدأ محاولاته منذ سنة ١٩٣٠م .

خاتمـــة :

هكذا يتضح لنا أن الظروف والعوامل الجغرافية التي تسود ميادين المعارك تمثل امكانيات ترجح كفة من يحسن استغلالها في الحروب . كما أن نفسية الأعداء وعاداتهم وتقاليدهم ومقدراتهم تعتبر أموراً هامة تخدم التخطيط للمعركة . ومظاهر السطح من تلال أو جبال . وسهول وهضاب تحدد وسائل الانتقال وأسلحة الهجوم الفعالة . بالاضافة الى ذلك فان المناخ يشارك في تحديد فصول الحروب وأوقات الهجوم . لقد أصبحت دراسة ظروف البيئة الجغرافية واستغلالها في المعارك الحربية فرعاً جديداً من الجغرافية التطبيقية هي الجغرافيا العسكرية .

ولم يعد استغلال ظروف البيئة مجرد اجتهاد شخصي يختلف من شخص الى آخر . . . بل أصبح علماً له أصوله التي تستند الى دراسات عملية ميدانية خاضتها الجيوش والشعوب ودفعت أثمانها غالية من أرواح أبنائها ومن مواردها المختلفة .

وباختصار يمكن القول بأن الجغرافيا العسكرية هي فن استغلال الظروف البيئية في خدمة المعارك الحـــربية .

الخلاصة

تعتبر الجغرافيا من أقدم العلوم التي عرفها الأنسان وطورها . وقد نمت الجغرافيا كسائر العلوم الأخرى وأصبحت علماً تطبيقياً يسهم في شتى مجالات الحياة النظرية منها والعلمية .

ومن العلوم التي ساهمت الجغرافيا في تطويرها ، العلوم العسكرية ، حيث أضيف فرع جديد هو الجغرافي العسكرية التي تيسر التعرف على البيئة الجغرافية لميادين المعارك بخصائصها الطبيعية والبشرية مما يتيح استغلا لتحقيق النصر .

وتهتم الجغرافيا العسكرية في دراستها للعوامل البشرية بعدد السكان ومناطق ازدحامهم ومستواهم الثقافي و يسودهم من عادات وتقاليد ، وأهم مظاهر نشاطهم الاقتصادي حتى تستطيع أن تقيم هذه العوامل البشرية وتخط المعارك على أساس هذه الدراسة .

أما بالنسبة للعوامل الطبيعية فتركز الجغرافيا العسكرية على الخصائص الجغرافية المتمثلة في الموقع واستراتيجيته ومظاهر السطح وخصائصه الطبوغرافية ، وعلى ضوء دراسة مظاهر السطح يتقرر نوع السلاح الأنسب ، ووسائ المواصلات . كما تدرس الجغرافيا العسكرية كذالك خصائص المناخ لمواقع المعارك الحربية ، اذ ان المناخ يؤثر تحديد مواعيد المعارك ، ويتقرر على ضوء المناخ كذالك نوع ملابس الجنود ونوعية وكمية أغذيتهم .

وخلاصة القول أن كل ما يوجد في ميدان المعارك هو أحد عناصر البيئة الجغرافية ، وكلما زاد فهم هذ العناصر وحصائصها وروعيت في تخطيط المعارك كلما كان ذلك أدعى لتنفيذ الخطط الحربية بنجاح .

المـــراجـــع

أولا : أهم المراجع العربية

(١) أبو جعفر محمد بن جرير الطبرى ، تاريخ الطبرى ،
تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم ، الطبعه الثانيه ، (القاهرة : دار المعارف بمصر) ، ١٩٦٩م

(٢) بسام العسلي ، فن الحروب في عهود الخلفاء الراشدين والأمويين – عمليات الجبهات الشمالية والشرقية والبحرية ، (بيروت : دار الفكر) ١٣٩٤هـ – ١٩٧٤م .

(٣) ادارة الشئون الدينية بوزارة الدفاع والطيران – قسم التوعية الاسلامية الجندي المسلم ، (الرياض : العدد الخامس عشر) سنة ١٣٩٧هـ – ١٩٧٧م .

(٤) حسن عبد القادر صالح ، المظهر الجغرافي لقوة الدولة ، عمان : مكتب عزمي غيث) ، ١٩٧٦ م .

(٥) محمد جلال كشك ، ودخلت الخيل الأزهر ، (بيروت : الدار العلمية) ١٩٧٢ م .
اللواء محمد كمال عبد الحميد ، الشرق الأوسط في الميزان الأستراتيجي ، (القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية) ، ١٩٧٢م.

(٦) اللواء الركن محمد شيت خطاب ، دروس في الكتمان من الرسول القائد ، (بيروت : مؤسسة الرسالة) ، ١٣٩٥هـ – ١٩٧٥م.

ثانياً : المراجع الأجنبيـــة

1. Bates, Marston, **The Prevalence of People,** , (New York : Charles Scribner's Sons), 1962.

2. Crabb Jr., Cecil V., **The Elephents and the Grass,** (New York : Frederick A. Praeger, Publishers), 1967.

3. Haperin, Morton H., **Defence Strategies for the Seveuties,** (Boston : Little, Brown and Company), 1971.

4. Holmes, David C,. **Understanding the Weather,** (London : and Melbourne : The Oak Press), 1965.

5. Kissinger, Henry, **The Troubled Partner Ship,** (Garden City, City, New York: Anchor Books, Doubleday and Company, INC.), 1966.

6. Peltier, Louis C., and Pearcy, G. Etzel, **Military Geography,** (Princeton, New Jersey : D. Van Nostrand Company, INC.), 1966.

7. The world Almanac, (New York : Newspaper Enterprise Association, Inc.), 1977.

8. Waltz Kenneth N. **Man, the State and War,** (New York and London : Colombia University Press) 1970.

النمو الفني عند الطفل

للدكتور لطفي محمد زكي

خلاصة :

تشير الدراسات الحديثة في علم النفس وعلم الأجناس * الى أن معلمي الفن ينبغي أن يأخذوا في اعتبارهم كثيراً من العوامل التي تمكنهم من فهم الحالة المعقدة للناشئين حين يستجيبون للبيئة المحيطة بهم ، وحين يعبرون بالرسم عن هذه الاستجابات .

وهذه الدراسة التي نعرضها هنا هي بحث أجرى للحصول على درجة الدكتوراه في ميدان التربية الفنية . يهدف الى زيادة فهم المعلم لطبيعة ادراك التلاميذ . وتقويم رسومهم وفقاً لدرجة استجاباتهم التحليلية لما يرونه من الأشياء .

ويهتم هذا البحث بأن يشرح للمعلم قيمة القياس في مثل هذه الدراسات . ويبين له أن قدرات تلاميذه تختلف تبعاً للفرصة المتاحة لهم في التعلم .

مقدمـــة :

تستند نظريات نمو الطفل في الفن إلى أساس الدراسات الوصفية لإنتاج الأطفال . وتعتمد تلك النظريات على فرض أن النمو في تركيب محتويات الرسم يكون أكثر ارتباطاً بالعمر العقلي منه بالعمليات السلوكية المؤثرة على اتجاه الطفل ومعدل نموه . وتبعاً للنظريات التي وضعت منذ زمن قديم . كان الرسم سلوكاً بسيطاً لا يتضمن المتغيرات الكثيرة التي نعرفها الآن . كما أنها كانت تعتمد على مجموعات الأشياء التي يتذكرها الأطفال في رسومهم . وليس على قدرتهم على الرسم عندما يستجيبون لشيء يرونه .

إن البحث في تصنيف الأطفال وفقاً للعمر الزمني . ثم النظر للمتشابهات بين هؤلاء الأطفال في سن معينة قد يخفي الفروق ذات الدلالة بينهم . إننا عندما نناقش فن الأطفال مع التأكيد على رسومهم ، إنما نتحدث عن موضوع أكثر اتساعاً وشمولاً من المهمة البحثية المحددة في « اختيار رسم رجل — Draw-man-Test » (١) . وهو الاختبار الذي يعتمد قياس الذكاء فيه على مقدار ما يستوعبه الطفل من التفصيلات والعلاقات . فالطفل الذي يكون مفهومه عن « الرجل » أكمل وأصح يمكن أن يحتوي رسمه على تفصيلات أكثر من تلك التي يأتي بها الطفل ذو المفهوم الأقل عن « الرجل » . ومن ناحية

---

* يتناول علم الأجناس دراسة سلوك الناس من حيث القيم والوسائل والمعتقدات ودراسة نظم القرابة والنسب . ودراسة لغة الماضي عند جماعات منظمة من الناس .

(1) Elorece Goodernovgh. "The Intellectual Factor in children's Drawings". Doctoral dissertation, Stanford University, 1924.

اخرى يكشف هذا الاختبار عن مستوى النمو العقلي عند الطفل على أساس التفصيلات التي يحتوي عليها رسمه للرجل .

وكما يقول «د. هارس» (١) في دراسته الشاملة لنمو الطفل في الفن إن « الرسوم تعكس وجهة نظر الطفل الخاصة في بنيته وفي مزاجه نحو عالمه وفي خبرته » . وهذه العبارة يمكن أن تعدل فتقرأ : « الرسوم تعكس وجهة نظر الطفل الخاصة في بنيته ومزاجه نتيجة تفاعله مع عالمه الفريد كلما تعلم أن يعبر عنه تعبيراً رمزياً .

وسواء أكانت خبرة الطفل أم شخصيته المعينة هي التي نمت نتيجة التفاعل بين حاجته العضوية وبيئته التي عاش فيها . فإن تأثير البيئة على النمو الجسمي ينبغي أن يحسب حسابه ، لأن السن عامل له وزنه الفعال على مرّ الزمن . وهو أيضاً عامل أساسي من عوامل النمو .

علاقة اسلوب الرسم بالحالة الإدراكية للتعبير عنه :

وقد أجرت الدكتورة « لوفانو » (٢) بحثاً دقيقاً يرمي إلى دراسة رسم عدد من التلاميذ من الفصل الثاني إلى السادس في إحدى المدارس الابتدائية . وكان المطلوب من التلاميذ أن يرسم كل منهم ما يراه عندما تعرض عليهم صورة شفافة فوتغرافية بوساطة جهاز عرض (فانوس سحري) وهي صورة تمثل الباب الخارجي لمدرستهم . أي أن هذا العمل المطلوب من كل تلميذ قد تطلب استخدام عرض مؤثر بصري لا يعتمد على الذاكرة وحدها . ثم عرضت رسوم التلاميذ على فريق من الحكام المدربين الذين قوّموها وفحصوها تبعاً لدرجة استجابة التلميذ التحليلية لما يراه . أو لدرجة شمول ما يراه من حيث الحجم . والقيمة ، والتفاصيل . والعلاقات بين المساحات . وفصل الشكل عن الأرضية .

ويبين الشكل (١) من الرسوم الآتية استجابات التلاميذ للصورة الفوتغرافية لباب مدرستهم الخارجي . أما الأشكال من (٢ ــ ٦) فهي أمثلة لاستجابات التلاميذ في كل صف دراسي . وأما الشكل (٧) فيبين هذه المعلومات في صورة إحصائية .

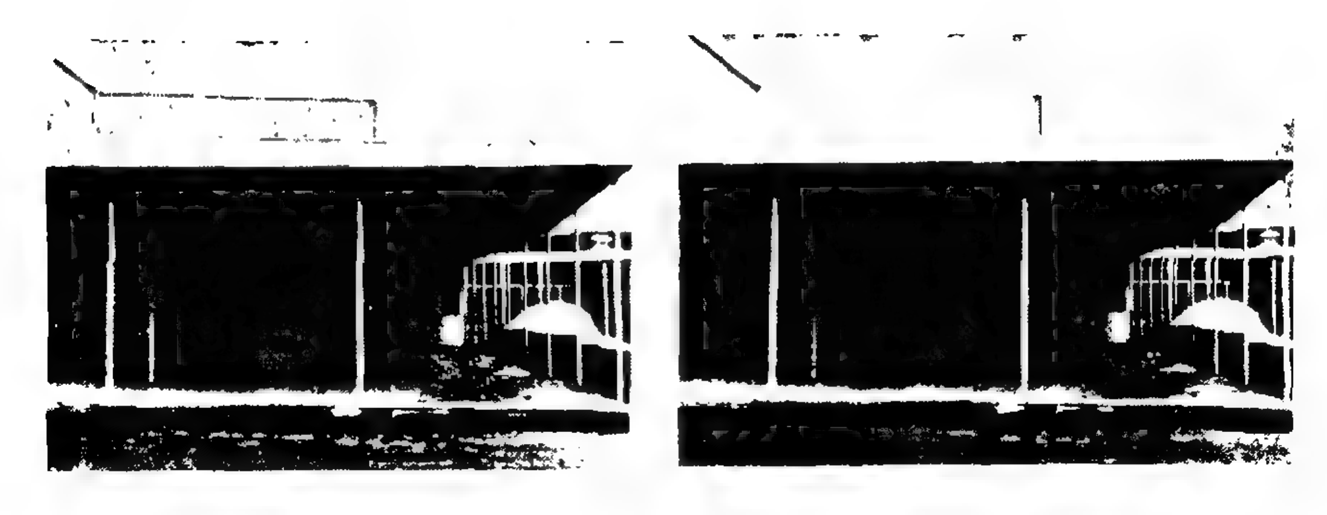
تحليل :

ومن الأشكال السابقة نستطيع القول أن هناك دليلاً على تقدم التلاميذ كلما انتقلوا من فرقة إلى فرقة أعلى . ويتضح لنا ذلك إذا نظرنا الى «المتوسط الحسابي للدرجات Mean Score » . وكذلك نرى دليلاً آخر على النمو إذا نظرنا إلى أعلى درجات كل فرقة . ولكننا عندما ننظر إلى مدى الدرجات في كل فرقة وإلى مستواها يتضح أن لدى كل معلم في هذه الصفوف كثيراً من التلاميذ الذين لا تتغير قدرتهم على الاستجابة إلى مؤثر واحد عندما يسجلون ما يرونه . وأكثر من ذلك . نجد أن الاختلاف والتنوع يكونان في الفرقة العليا أكبر منهما في الفرق الدنيا . وواضح أيضاً أنه لا ارتباط ذا دلالة إحصائية

الأشكال والرسوم المقدمة في هذا الفصل مأخوذة عن د . « لوفانو » .

(1) Dale B. Harris, *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity* (New York: Harcourt Brace & World, Inc. 1963) P. 133

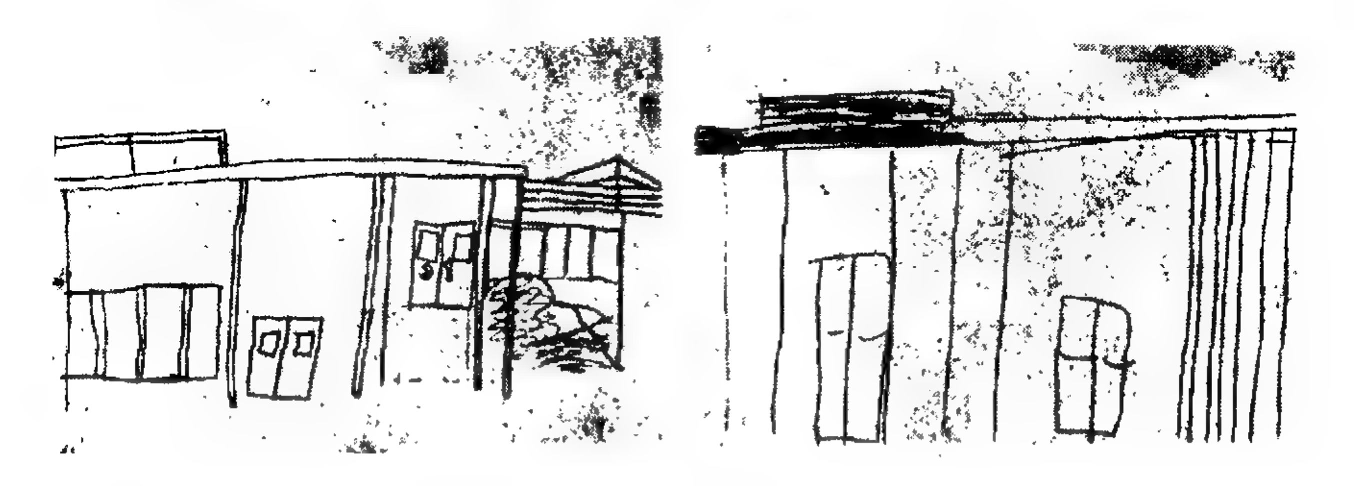
(2) Jessie J. Lovano. The Relationship of graphic Style and Mode of Perception to Graphic Expression. Ph.D. dissertation, University of Oregon, 1969.



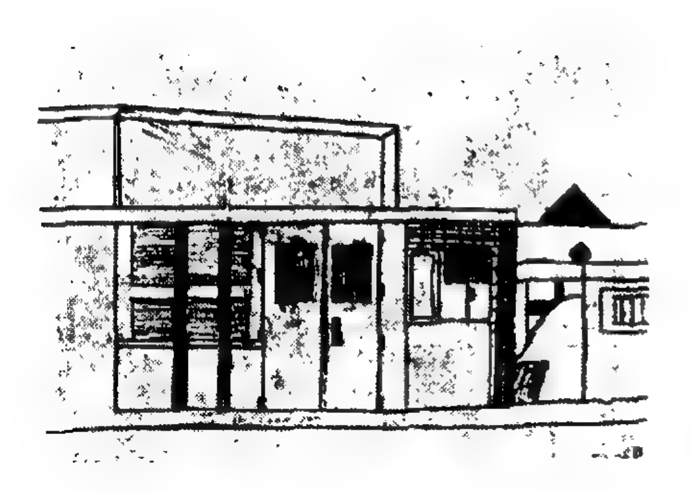
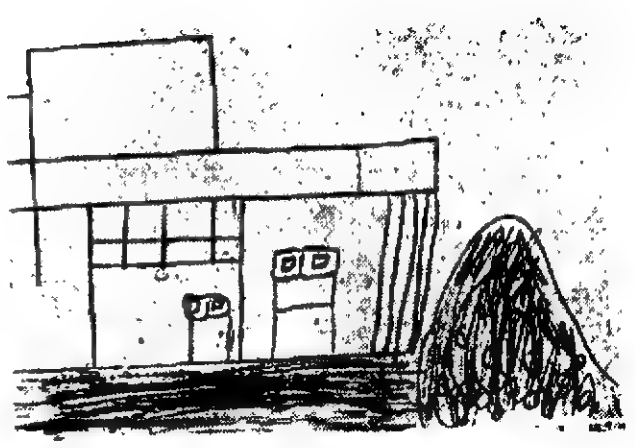
شكل (١) مدخل المدرسة .



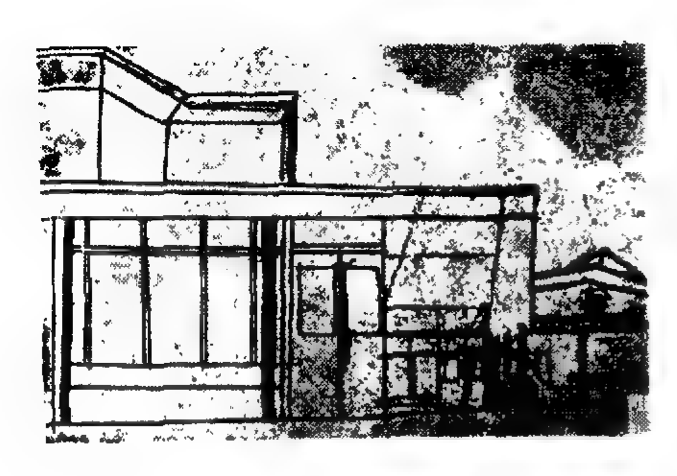
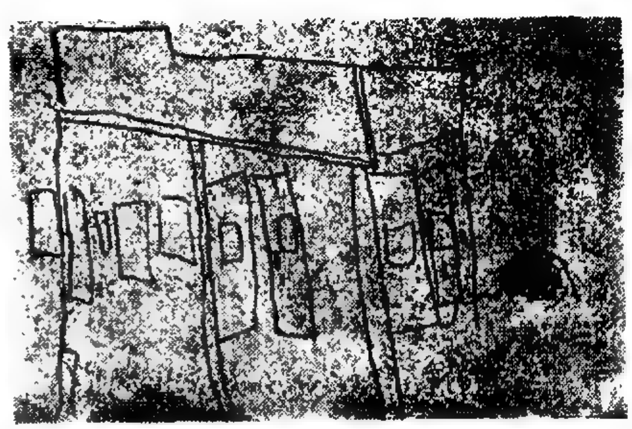
شكل (٢) من استجابات تلاميذ الصف الثاني



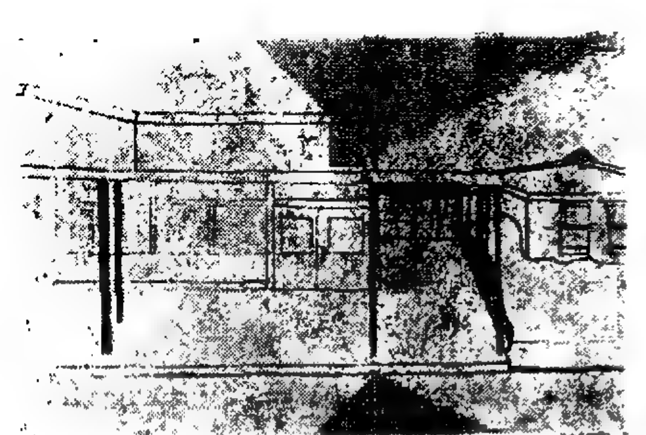
شكل (٣) من استجابات تلاميذ الصف الثالث .

شكل (٤) من استجابات تلاميذ الصف الرابع

شكل (٥) من استجابات تلاميذ الصف الخامس




شكل (٦) من استجابات تلاميذ الصف السادس

الفرقة	المعدلات	وسط	مدى	الانحراف المعياري
٢		٧,٢	٩ نقاط	٢,٠٩
٣		٨,٥	١٠ نقاط	٢,٢٢
٤		٩,٤	١١ نقطة	٢,٧٢
٥		٩,٩	١٢ نقطة	٢,٨٨
٦		١٠,٨	١٩ نقطة	٣,٢٧
درجات	٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ١٨ ١٩ ٢٠			

شكل (٧) مدى الاستجابة إلى مؤثر واحد (عن د. لوفانو)

بين العمر الزمني والدرجات في هذه الاستجابة للرسم عند مستوى أية فرقة . فقد كان مقدار معامل ارتباط هو (٤٠٥و) وهو المعامل الذي وجد عندما جمعت كل الصفوف معاً .

العوامل التي تؤثر في الإنتاج الفني للتلميذ :

لكي ندرك نمو الطفل ينبغي أن نمعن النظر إلى رسمه حتى نستنتج العوامل الخاصة المأخوذة من «المعدلات المبنية على السن – age-based norms» . ونرى كيف تؤثر العوامل التالية في إنتاجه :

١ – الطريقة التي توجه بها الثقافة انتباه التلميذ .

٢ – أسلوبه المعرفي في تناول المدركات ، أينحو إلى التحليل أم إلى الشمول ؟ إلى التأمل أم إلى الاندفاع ؟

٣ – الطرق التي تعلم بها التلميذ ربط نفسه بالفراغ ذى الأبعاد الثلاثة .

٤ – تطوره في الثبات الإدراكي ومدى اعتماده عليه في رؤية الأشياء كما يعرفها . أو كما تظهر في الفراغ المادي ، أو في هاتين الحالتين كليتهما .

٥ – الطرق التي يتبعها البيت والبيئة المدرسية لتنمية صفات الابتكار والإبداع من حيث الطلاقة . والمرونة ، والأصالة . واتجاهات اللعب ، وحرية التكيف .

٦ – المفاهيم التي تعلمها التلميذ والدرجة التي اعتاد بها ربط المدركات البصرية بتلك المفاهيم .

٧ – مدركات التلميذ التي يعي بها ، وقدرته على معالجة الأجسام في الفراغ وتحليل علاقاتها .

٨ – مهارات الكبار في المدركات والمفاهيم التي تلقى منها التلميذ تعلمه السابق .

٩ – ثراء البيئة المرئية أو فقرها .

١٠ – ماضي خبرات التلميذ في الفن ، سواء أكانت عاملاً من عوامل الدعم والتقويم ، أم كانت عاملاً من عوامل التثبيط والاحباط .

١١ – تكيف التلميذ مع البيئة المدرسية .

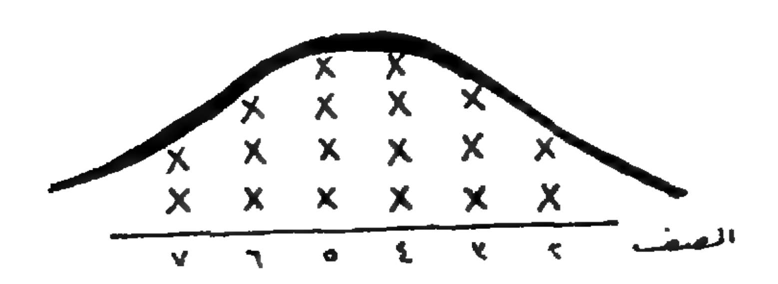
١٢ – اتجاهات التلميذ نحو النشاطات الفنية .

النواحي التطبيقية :

إن الدراسات الوصفية لا تقدم لنا إلا القليل بالنسبة لمدى ما يتوقعه الإنسان من صف دراسي ما . وإنما هي توضح عادة السلوك التقليدي لسن معينة ، غير أن المعلمين يحتاجون إلى أن يعرفوا الدرجات التي بنى عليها المعدل ، ومداها ، وكيفية تجمع الدرجات حول الوسط .

معنى المتوسطات :

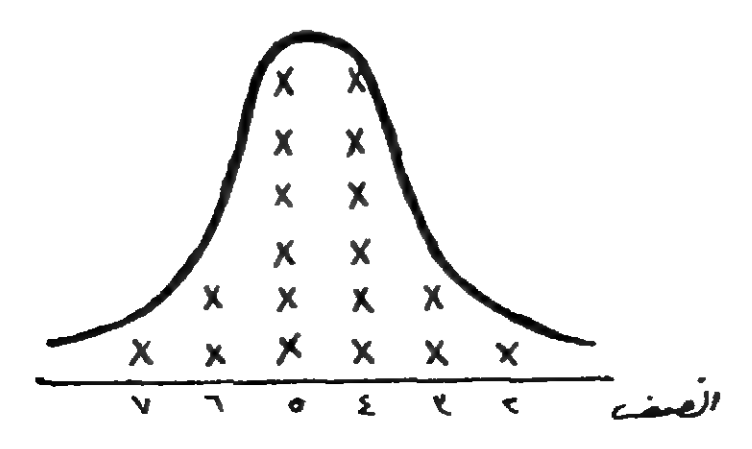
وتبعاً لعلم النفس التربوي ، نرى أن تلاميذ الفرقة الدراسية قد يختلفون في عدة نواح . فإذا كنت تقوّم رسوم أطفال من أعمار متماثلة مستخدماً قياساً يعتمد على السن ، فيجب أن تتوقع أمثلة متعددة . وأن تجد أكثر من معيار واحد ممثل . دعنا نفترض أنك معلم للفرقة الرابعة . وتلاميذك يأتون من طبقات اجتماعية مختلفة ، وخبراتهم في الفن متنوعة ، وأن بعضهم كان يعلمهم معلمون صارمون . وبعضهم الآخر كان يعلمهم معلمون يتساهلون ، وأن بعضهم يعتقدون أن النشاط الفني شائق للغاية . وأن بعضهم الآخر يرهبون المحاولة لأسباب متعددة . وقد ترى أنت عوامل أخرى كثيرة مغايرة . فإذا كلفت جميع تلاميذك القيام برسم أو تصوير معين ، فستكون أمامك فرصة لترى كيف يكونون متماثلين أو مختلفين في هذا اليوم المعين الذي كلفتهم فيه القيام بالرسم أو التصوير . قد تستخدم أحد المقاييس الذي يعتمد على العمر الزمني لترى كيف يعمل تلاميذك ، وتصنفهم تبعاً لشكل (٨) . اثنان منهم يؤديان عملهما مثل تلاميذ الصف الثاني ، وثلاثة يؤدونه مثل تلاميذ الصف الثالث ، وأربعة يؤدونه مثل تلاميذ الصف الرابع ، وأربعة يؤدونه مثل تلاميذ الصف الخامس ، وثلاثة يؤدونه مثل تلاميذ الصف السادس ، واثنان يؤديانه مثل تلاميذ الصف السابع .



شكل (٨) توزيع اعتدالي

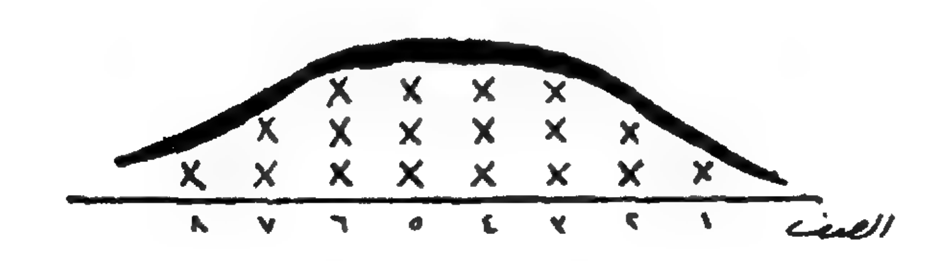
فإذا رسمت خطاً فوق توزيع هذه الدرجات فترى الشكل ناقوسياً أو توزيعياً اعتدالياً . متجمعاً في ذلك الصف الدراسي حول الوسط الحسابي . وسيظهر لك أن التوزيع الاعتدالي يحدث عادة عندما نختبر عينة متباينة من سلوك الأفراد الذين لديهم فرص متنوعة للتعلم أو النمو .

وقد ترى أحياناً أن صفك الدراسي تتمركز فيه الدرجات حول المتوسط الحسابي ولكن يظهر شكل الناقوس فيه كما في شكل (٩) . ومعنى ذلك أن التلاميذ في فرقتك متشابهون . وأن مدى درجاتهم من أكبرها إلى أصغرها قليل .



شكل (٩) درجات تتمركز حول المركز

وعلى العكس من ذلك قد تحصل على شكل ناقوس مفلطح مثل شكل (١٠) وهو يعني أن تلاميذك مختلفون تماماً وأن مدى درجاتهم واسع أكثر من المعتاد .



شكل (١٠) تشتت الدرجات

وقد يكون لهذه المجموعات المختلفة نفس «المتوسط الحسابي للدرجات—mean score» . ومعنى هذا ، أنه إذا جمعت درجات الفرق المختلفة معاً ، وقسم حاصل الجمع على عدد التلاميذ فإننا نحصل على الجواب نفسه . غير أن مدى الدرجات وكيفية تشتتها حول الوسط الحسابي يختلفان تماماً فتوزيع الدرجات وتشتتها يدلان على اختلافات كبيرة في الصف الدراسي . وعليك أن تستنتج لماذا تختلف الدرجات كل هذا الاختلاف . ثم عليك أيضاً أن تبحث عن طرق لاثارة جميع التلاميذ ودفعهم لكي يصبحوا مندمجين في العملية الفنية .

وإذا أردنا أن نختبر جميع مظاهر السلوك التي يستخدمها التلاميـــذ في الفن . مثل الإدراك . والرمزية . والتصميم ، والإبداع ، وحل المشكلات ، والتفهم ، سوف نجد مدى متشابهاً في كل مظهر

منها ، ونجد أن أي صف دراسي قد يختلف عن الصفوف الأخرى في كل مظهر منها أو في بعضها . كذلك ربما تتشكل المنحنيات البيانية تبعاً لتلك المظهر . وهذا معناه ، أن درجات التلميذ ربما تتجمع تحت المتوسط الحسابي أو فوقه إذا قورنت بالمتوسط الحسابي الذي نشأ من تجميع مراحل العمر الزمني . ومن ثم كان ذلك مهماً للمعلمين لكي تزداد معرفتهم بمتوسطات أي قياس ، فهم محتاجون إلى أن يروا كيف يختلف التلاميذ في المجموعة الكبيرة حول المتوسط الحسابي وعلى أي نحو يحدث ذلك . ثم لكي يتمكنوا من أن يروا كيف يتفاوت تلاميذهم حول المتوسط الحسابي في فرقهم .

وإذا نظر المعلم إلى معدل النمو مجزءاً بالنسبة لمظاهر السلوك المتضمنة في النمو الفني ، يجد أن تلميذاً ما عال في بعضها ومنخفض في بعضها الآخر . وقلما يكون التلميذ عالياً أو منخفضاً أو متوسط في كل تلك المظاهر . إن هذه القدرات كلها تختلف تبعاً للفرصة المتاحة للتلميذ في التعليم ، كما اتضح من الدراسات التي تناولت أثر « الثقافة المشتركة "Cross culture" » في التلاميذ . أما قدرة التلميذ الراهنة فتعني فقط أين يقف الآن ، وتعطينا القليل من المعلومات عن حاجاته أو عن الكيفية التي تنمو بها قدرته .

دور المدير التنفيذي في خطط تعليم الكبار
مع اشارة لخطط تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية

اعداد الدكتور
عبد الرحمن سعد الحميدي
المدرس بقسم التربية – كلية التربية – جامعة الرياض

مقدمـــة :

ان النسبة الكبيرة من الامية بين القوى العاملة في البلدان النامية وبخاصة في مجتمعنا العربي تعد من أخطر مشكلات البناء الاجتماعي التي تواجه هذه البلدان . فلا يمكن بأية حال من الأحوال أن يكون هناك تنمية ناجحة في أي مجال من مجالات التنمية بدون تنمية القوى العاملة باعتبارها العمود الفقري لمجتمعاتها . ان التغلب على مشكلة الأمية يعني خلق أمة قادرة على الانتاج والاستهلاك تتكيف بالتغيرات الحضارية . ذات قدرات ومهارات فنية وذات آفاق واسعة قابلة للتفاعلات مع برامج التنمية وميالة للعمل الجماعي ، مؤمنة بالتعليم والتكنولوجيا . ناظرة للمستقبل أكثر من الماضي والحاضر .

لقد أصبح الفرد عنصراً مهماً وأساسياً من عناصر التقدم لأي دولة من الدول فلا بد من التنمية البشرية لأنها هي التي تقرر نجاح أو فشل جميع محاولات التنمية البشرية بشقيها الاجتماعي والاقتصادي فأصبح من الضروري لأي مجتمع ينشد التقدم محاربة الأمية بجميع الوسائل والأساليب الحديثة . وتزويدها بالقوة العاملة المتعلمة المدربة القادرة على النهوض بمطالب التغير الحضاري .

فان محو الأمية بين الكبار يصبح موضوعاً بالغ الأهمية والخطورة في جميع خطط التنمية ويشغل في الوقت الحاضر بال جميع المعنيين بقضايا التخطيط والتنمية من باحثين اجتماعيين ورجال أعمال واقتصاد ، وعلماء ومربين وأساتذة .

الأسس العامـــة :

ان الادارة في عصرنا اصبحت علماً له اصوله ونظمه . ويرى البعض أن الفارق بين الدول النامية والمتقدمة هو في الأصل فارق اداري . واذا كانت الادارة تتصف بهذه الأهمية فان رجل الادارة يصبح العنصر الأساسي في تحقيق نجاحها . وفيما يأتي من سطور سأحاول أن اتصدى لمعالجة مكانة المدير التنفيذي في خطط تعليم الكبار . اذ على مؤهلاته وشخصيته يتوقف الى حد كبير نجاح هذه الخطط .

مهام المدير التنفيذي في خطط تعليم الكبار :

ان من أهم العوامل التي تكفل نجاح خطط تعليم الكبار هو تحديد ما يضطلع به المدير التنفيذي لمركز تعليم الكبار من مسؤوليات ، وهذه المسؤوليات ليست من جنس واحد بل انها من حيث طبيعتها يمكن ان تصنف الى نوعين محددين : تربوية وادارية .

المهام التربوية للمدير التنفيذي :

يوجد تشابه كبير بين الأعمال التي يقوم بها المدير التنفيذي لمركز تعليم الكبار وبين أعمال المدرسين عموماً . فمدير المركز يقوم من الناحية التربوية بالأعمال الآتية : التنظيم . والتخطيط . والتقويم .

أولاً — التنظيم :

وكما يقوم مدرس الكبار بانتاج وتنظيم الخبرات المربية للدارسين . فان المدير التنفيذي لمركز تعليم الكبار يقوم بالأعمال الآتية :

١ — تنظيم الدورات التدريبية للمدرسين المساعدين والمرشدين والاداريين مع ملاحظة تحسين هذه الدورات على الدوام .

٢ — تنظيم ما يضطلع به برامج العلاقات العامة في المنطقة التي يعمل فيها لكسب تاييد مواطني تلك المنطقة لما يقوم به من أعمال .

٣ — تنمية روح القيادة والمسؤولية بين الأعضاء العاملين من اداريين ومستشارين وذلك باتاحة الفرصة للأعضاء لابداء آرائهم أثناء المناقشة في جو بعيد عن الاحساس بالسيطرة .

ثانياً — التخطيط :

وكما يقوم مدرس الكبار بتخصيص جزء كبير من وقته لتخطيط تلك الأنشطة التي ترمي الى مساعدة الدارسين بالتعرف على احتياجاتهم وتحديد اهدافهم واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء ما يتوفر من معلومات ضرورية . فان مدير المركز التنفيذي يقضي وقته في تخطيط الأنشطة التي تدور حول نجاح البرامج وتطويرها . فمن انواع النشاط التي يقوم بها مدير المركز في هذا المجال ما يأتي :

١ — اعداد الميزانية .

٢ — اعداد برامج جديدة .

٣ — وضع حلول للمشكلات التي تواجه البرامج .

٤ — وضع قواعد اختيار المدرسين والدارسين .

٥ — تقويم البرنامج .

ثالثاً — التقويـــم :

ولما كان المدرس مسؤولاً عن درجة التقدم الذي يحدث نتيجة لجهد معين فهو يقوم بعملية تقدير وقياس الخبرات التي وفرها لهم وذلك في ضوء الأغراض التي وضعت لعملية التعليم . فالمدير التنفيذي مسؤول عن تقدير جميع عناصر البرنامج وقياسها فهو يقوم :

١ — بقياس التقدم الذي حققه البرنامج .

٢ — بتجميع المعلومات التي تؤثر في فعالية البرنامج

٣ — بالتعرف على المشكلات التي تواجه البرنامج .

٤ — باجراء تجارب شتى لمعرفة مدى فاعلية الطرق والأساليب الجديدة .

ان المسئولية الأولى للمدير التنفيذي انشاء نظام وتبادل المعلومات لتكون دائماً في متناول صانعي القرارات وان يكون قادراً على تبادل المعلومات والأفكار بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه من ناحية وبين العاملين في المركز من مدرسين واداريين من ناحية أخرى .

المهام الادارية للمدير التنفيذي :

ويستقل مدير المركز التنفيذي بمهام تتمثل في العناصر الثمانية التالية :

أولاً — تحديد رغبات واحتياجات الدارسين :

ان برامج تعليم الكبار تدور حول المشكلات التي يواجهها الكبار وتحقيق رغباتهم واحتياجاتهم لذلك كان لزاماً على المدير التنفيذي تقدير المهارات والمعلومات التي يحتاجونها وتحديدها .

ثانياً — ترجمة رغبات الدارسين واحتياجاتهم :

يقوم المدير التنفيذي بترجمة غايات الدارسين ورغباتهم بعد تحديدها الى اهداف عملية يقوم المركز بتحقيقها . فلا يجب أن تكون عملية التدريس مقصورة على تزويد الأميين بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب فقط . بل كوسيلة من أجل الاستمرار في الدراسة لتحقيق مهارات المهنة من ناحية ومهارات الاتصال والمعلومات الاجتماعية من ناحية أخرى .

ثالثاً — اختيار المدرسين :

ان اختيار المدرسين احدى مسئوليات المدير التنفيذي . فعليه معرفة عدد الطلبة والفصول وما يحتاجه من مدرسين . ومحاولة التنسيق بينهما وبين القيود المالية من ناحية وما يحتاجونه من اداريين من ناحية أخرى . ورسم وتحديد الشروط التي يجب توفرها في مدرسي الكبار وعلى سبيل المثال :

١ — ان تكون لديه الرغبة بتدريس الكبار والتعامل معهم .
٢ — وان يشعر طلابه بالاحترام وتقدير تجاربهم في الحياة .
٣ — وأن يكون قادراً على تدريس الطلبة افراداً وجماعات .
٤ — وان يكون ملماً بمادته وقادراً على وضعها في قالب يتناسب مع مقدرتهم .
٥ — وأن يكون مرناً في تقبل الأساليب واختيار الطرق التي تلائمهم .
٦ — وأن يكون على معرفة بنفسيات الكبار .

رابعاً — تدريب المدرسين :

ومن اجل نجاح البرنامج والاستفادة الكاملة منه ينبغي على المدير التنفيذي اختيار المدرسين القادرين على القيام بالعمل . ويتمثل هذا عن طريق تدريبهم قبل واثناء العمل .

وتختلف دوافع المدرسين وتجاربهم في مراكز تعليم الكبار ويتفاوتون كذلك في الأعمار والرغبات . ومراعاة لهذه الفروق الفردية ينبغي التجري عن مواد وطرق وأساليب جديدة لسد حاجاتهم وذلك :

١ - بمناقشة مشكلاتهم وتحليلها وبحثها أثناء التدريب . مستعينين بتجاربهم ومعلوماتهم - الفردية .

٢ - بالبحث عن احتياجاتهم والتأكد من صلاحية الطرق والأساليب الجديدة .

ومن الأفضل تسجيل جميع المناقشات والاحتفاظ بالبحوث والدراسات لتكون بمثابة مراجع للاخرين كما يجب أن يكون هناك دليل عمل يوضح :

١ - سياسة أو فلسفة التدريب .

٢ - المواد والموضوعات التي يقدمها المركز .

٣ - طرق وأساليب التدريس المتبعة .

٤ - كيفية استعمال الالات الموجودة في المراكز .

٥ - جمع النماذج المستعملة وكيفية استعمالها .

٦ - توفير المراجع الدراسية .

ويتطلب من المدير التنفيذي والحالة هذه :

١ - التعرف على ما يحتاجه المدرسون .

٢ - تهيئة الوقت المناسب .

٣ - وحثهم على الشعور بالمسؤولية والاستماع لارائهم .

ومساعدة المدرسين في تطوير أنفسهم وذلك بتقديم الاقتراحات البناءة ودعوة الخبراء لالقاء المحاضرات في مجالات تخصصهم وتبادل الزيارات بين المراكز المماثلة للاستفادة من تجاربهم .

خامساً - العلاقات العامة :

ان من أسباب نجاح برامج الكبار هو اقبال الطلبة على التعليم والانتظام فيه واقتناع المسؤولين باهمية البرامج ونتائجها الموجبة . لذلك وجب على المدير التنفيذي للمركز تجنيد وسائل الحث والاقناع ومنها :

١ - تعريف المسؤولين والطلبة بأهداف البرامج ونتائجها المرجوة .

٢ - استعمال جميع وسائل الاعلام مثل الصحف والمجلات والتلفزيون والاذاعة .

٣ - الاتصالات الشخصية بالمسؤولين ورجال التعليم .

٤ - ارسال الخطابات والنشرات مع الطلبة لذويهم .

٥ - وضع الصور والاعلانات في الشوارع والمرافق العامة .

سادساً - تنفيذ البرنامج :

لكي يحقق البرنامج اهدافه ، نرى أن يبدأ في تنفيذ البرنامج بداية جديدة منذ اليوم الأول . وان يوفر المدير التنفيذي العناصر الأساسية لسير العمل في المركز وهي :

١ - انشاء وتأثيث وتجهيز المكاتب والفصول والمعامل وتوفير ما يحتاج من اداريين ومدرسين ودارسين .

٢ – بعد تحديد الموضوعات والمواد الدراسية ينبغي اختيار الطرق والأساليب التي تتناسب مع أعمار الدارسين مراعياً في ذلك الفروق الفردية .

سابعاً – التقويم :

لا يخفى ان التقويم عنصر مهم لنجاح وتطوير برامج تعليم الكبار . فهو عبارة عن طرق تكشف عن نقاط القوة والضعف في برامج تعليم الكبار . فبواسطتها يمكننا التعرف على الأهداف التي تم تحقيقها وبأي وسيلة تم الوصول اليها . كما يمكننا قياس نسبة التقدم الذي احرزه البرنامج والتعرف على فعالية الطرق والنشاطات المستعملة .

ومن مصادر التقويم التي يستمد منها المدير التنفيذي معلوماته عن مدى نجاح البرنامج هي :

١ – الدارسون ٢ – المدرسون ٣ – الجهاز الاداري ٤ – والاستعانة بآراء الآخرين .

ومن الطرق التي يستحسن اتباعها في عملية التقويم :

ملاحظة آثار التغيير على الدارسين ومتابعة المنقطعين واستعمال الاستبيانات ومتابعة الخريجين .

ثامناً – تطوير برامج تعليم الكبار :

قد يكشف لنا التقويم نقاط الضعف ويوضح عدم صلاحية المواد الدراسية أو عدم فعالية الطرق والأساليب المتبعة لاسباب كثيرة كتغيير الظروف التي صمم في ضوئها البرنامج مما أدى الى عدم تناسب البرنامج مع احتياجات ورغبات الدارسين .

ولتحقيق الغرض المقصود ينبغي على المدير التنفيذي تحديد مواطن الضعف واتخاذ الحلول بعد دراسة مطولة لجميع جوانب البرنامج ، فقد ينتج عن هذا تعديل او تغيير بعض المواد او الطرق الدراسية .

ب) الجانب التطبيقي (التجربة السعودية)

ان الأمية تعتبر من أهم المشكلات التي تواجه عملية التقدم في المملكة العربية السعودية ، فهي عائق يهدد نجاح جميع مشاريع التنمية فيها ، فقد بذلت وما زالت تبذل حكومة المملكة جهوداً للقضاء عليها ، فلم تعد وصمة ينبغي التخلص منها فقط بل أصبحت مكافحتها ضرورة للتقدم الاجتماعي والاقتصادي في هذه البلاد .

أولاً – أهداف حركة محو الأمية وتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية :

وتستهدف حركة محو الأمية وتعليم الكبار التي تقوم بها المملكة عن طريق الوزارات والمصالح التابعة للدولة الى امور عدة بينها :

١ – تنمية حب الله وتقواه في قلوبهم وتزويدهم بالقدر الضروري من العلوم الدينية .

٢ – تعليم القراءة والكتابة ومبادىء الحساب للدارسين .

٣ – التوعية العامة في شئون الحياة .

ثانياً – التطور الخارجي :

مر برنامج تعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية بفترات تطور ملحوظة . ففي عام ١٣٦٩هـ انتقل من مرحلة الجهود الفردية والأعمال الخيرية الهادفة إلى تعليم القرآن الكريم والرغبة في تعليم القراءة والكتابة إلى جهود رسمية تتمثل في تلبية رغبات المواطنين في تسهيل انتسابهم الى المدارس الابتدائية . ففتحت لهم أبواب بعض المدارس النهارية ليلاً ملتزمة بمنهج المدارس الابتدائية . وتقديرا لضخامة المشكلة وأهميتها فقد أنشأت وزارة المعارف في عام ١٣٧٤هـ ادارة الثقافة الشعبية وهي ادارة خاصة ببرامج محو الأمية وكانت جزءاً من ادارة التعليم الابتدائي . وفي عام ١٣٧٨هـ زاد الاحساس بأهمية المشكلة مما أدى الى استقلال ادارة الثقافة الشعبية عن ادارة التعليم الابتدائي وأصبحت هذه الادارة مسؤولة عن تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية . وتقديراً لابعاد المشكلة صدر نظام تعليم الكبار ومحو الأمية بالمرسوم الملكي رقم م/٢٢ في ١٣٩٢/٦/٩هـ وقد حدد هدفه في محو الأمية بين جميع المواطنين بالمملكة بمختلف فئاتهم واعداد المواطن الصالح المستنير ليتمكن من افادة نفسه والاسهام في النهوض بمجتمعه . كما حدد دور كل وزارة أو مصلحة أو مؤسسة في هذا المجال وجعل الاشراف على جميع برامج محو الأمية بالمملكة خاضعاً لوزارة المعارف .

ثالثاً – مجالات العمل :

وتقديراً لضخامة المشكلة تضافرت الجهود للقضاء عليها وتبلورت أساليب العمل في الخطوات التالية :

١ – المدارس الليلية :

أتاحت وزارة المعارف الفرصة لكل من أراد التعليم وذلك بفتح أبواب المدارس ليلاً للمواطنين وغير المواطنين في جميع أنحاء المملكة وقد زاد نمو هذه المدارس . ففي الفترة ما بين ٩٢/٩١ حتى عام ١٣٩٥/٩٤هـ زاد عدد المدارس من ٦٠٩ إلى ١٠٢٠ . كما زاد عدد الفصول من ١٦٧٥ إلى ٢٨٠٠ . وفي نفس الفترة ازداد عدد الدارسين من ٤٢٨٠ إلى ٦٣٤٢٨

٢ – الحملات الصيفية :

في صيف كل عام تقوم وزارة المعارف بحملات للتوعية الاسلامية والصحية والعلميـة والـزراعية والاجتماعية في المناطق السكنية ومستوطنات البدو

٣ – مراكز التوعيـة :

يوجد في المملكة العربية السعودية سبعة عشر مركزاً لتنمية الخدمة الاجتماعية وتستهدف هذه المراكز توعية المواطنين .

٤ – محو الأمية عن طريق التليفزيون :

يسهم التليفزيون السعودي بتقديم برامج أسبوعية تستهدف مكافحة الأمية وذلك باشراف وزارة المعارف.

رابعاً – المشكلات التي تواجه حركة محو الأمية وتعليم الكبار :

توجد عدة مشكلات تربوية وادارية تتعلق بمحو الأمية وتعليم الكبار وتمثل هذه المشكلات عائقاً يحول دون تحقيق اهداف برامج محو الأمية كما خطط لها ، ومن هذه المشكلات :

١ – ارتفاع نسبة التسرب في مدارس محو الأمية والمدارس النظامية .

٢ – عدم مراعاة المدرسين للفروق الفردية بين الدارسين . ولعل ذلك راجع لعدم تدريب المدرسين أنفسهم على العمل في هذا المجال وكذا عدم دراستهم لسيكولوجية تعليم الكبار .

٣ – عدم تناسب البرامج الدراسية التي تقدم للكبار مع احتياجات ورغبات الدارسين .

٤ – حاجة المدرسين لمعرفة الدوافع الحقيقية للدارسين .

٥ – المدرسون والمشتركون في برامج محو الأمية ليس لدى الكثير منهم معرفة بمشكلات الدارسين .

خامساً – الحلول :

ليست مشكلة محو الأمية من المشكلات العويصة التي لا تقبل الحل . فلقد تمكنت دول من العالم الثالث من تحقيق نجاحاً ملحوظاً في هذا المجال . فطالما توجد لدينا طرق تساعد الباحث على معرفة اسباب هذه المشكلة والعوامل التي تعوق محوها . فان الدراسة العلمية لهذه العوامل ، وتجنيد الجهود الفردية والرسمية والشعبية للتخلص منها من أهم وسائل تحقيق النجاح في هذا المجال . وفيما يلي أهم الجهود التي تقوم بها المملكة العربية السعودية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار :

١ – انشاء المركز الوطني لتعليم الكبار ومحو الأمية :

قامت وزارة المعارف بانشاء مركز وطني لتعليم الكبار ومحو الأمية لاعداد الاختصاصيين في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية . والقيام بالدراسات والبحوث والتجارب .

٢ – التعاون مع الهيئات والمنظمات الدولية :

تقوم المملكة بالتعاون مع مراكز تعليم الكبار الدولية كما تسهم مساهمة فعالة في المؤتمرات الدولية والحلقات الدراسية . وذلك بغرض الاستفادة من آخر التطورات ، واحداث التجارب في مجالات تعليم الكبار ومحو الأمية .

٣ – تعاون المعاهد والمؤسسات العلمية :

تساهم المعاهد والمؤسسات العلمية في اعداد وتدريب معلمي الكبار ، وذلك بتقديم مادة تعليم الكبار في معاهد اعداد المعلمين وكليات التربية .

المـراجـع

- عبدائم عبدالله . **التربية في البلاد العربية** ، بيروت : دارالعلم للملايين .
- وزارة المعارف . سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية . الطبعة الثانية . الرياض . وزارة المعارف ١٩٨٤م .
- Knowles Malcolm. The Modern Practice of Adult Education. New York: Association Press, 1972.
- المملكة العربية السعودية . تعليم الكبار ومحوالامية – **المؤتمر الدولى الثالث لتعليم الكبار .** طوكيو ٢٥ يولية – ٦ أغسطس ١٩٧٢م
- **قرار رقم ٥٢٣ : نظام تعليم الكبار ومحوالامية في المملكة العربية السعودية ، ١٣٩٢هـ .**
- تقرير المديرية العامة للثقافة الشعبية: **نشاط وزارة المعارف في مجال تعليم الكبار ومحو الامية لعام ٩٥-١٣٩٥ هـ .**

« المحتويات »



Dirasat, J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 1, pp.1-273 (1977)

DIRASAT

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION, KING SAUD UNIVERSITY

VOLUME 1
1977

Published by: **University Libraries, King Saud University, Riyadh–11451.**